

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA
NOS PROFESSORES E NA ESCOLA: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Ana Rita Faria da Ponte Milheiro

Orientador(es): Prof. Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Prof^a Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na
especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA
NOS PROFESSORES E NA ESCOLA: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Ana Rita Faria da Ponte Milheiro

Orientador(es): Prof. Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Profª Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular

Júri:

Presidente: Doutor Fernando António Albuquerque Costa

Vogais:

- Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Associada com Agregação Convidada

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto

- Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta, Professora Auxiliar Aposentada

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora

- Doutor Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues, Professor Auxiliar

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

- Doutor Fernando António Albuquerque Costa, Professor Auxiliar

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Bolsa de Doutoramento SFRH/ BD/ 87243/ 2012

Dedicatória

Àqueles que partiram antes de tempo por me terem guiado, lá do alto, nesta caminhada.

À minha mãe a quem devo a vida, a quem devo o conceito de “saber viver”...com quem aprendi a (sobre)viver, caminhando, mas sem perder do horizonte o ponto de partida.

Aos meus amigos e à minha família, por serem “meus”, por não me faltarem nem mesmo neste percurso que parecia não ter fim.

AGRADECIMENTOS

4 anos... 4 anos de investigação, de trabalho, de sonhos, de persistência, de um desafio constante, um desafio por vezes com sabor a mel outras vez com sabor a fel. Um percurso meu e daqueles que acreditaram, que apoiaram, que riram e choraram, mas sobretudo que sentiram como se fosse um percurso não meu, mas nosso. O obrigada vai para todos estes que acompanharam de perto cada momento de alento e tantas vezes de desalento de querer chegar, muitas vezes sem saber como, ao que me propus de alma e coração ...

A maior palavra de agradecimento vai para os meus orientadores. À Professora Doutora Helena Peralta o meu muito obrigada pela confiança, por ter acreditado até ao último momento que era possível, por todo o trabalho, pela amizade e carinho que tantas vezes foram cruciais. Ao Professor Doutor Pedro Reis o meu eterno obrigada por ter aceite sem hesitar entrar nesta minha aventura sem conhecer, mas acreditando, inspirando e apoiando naqueles momentos em que a luz ao fundo do túnel parecia dissipar... Obrigada aos dois pelo privilégio que foi trilhar este caminho guiado pela inspiração que são, pelos conhecimentos, pelas competências reconhecidas, pelos Seres Humanos que se revelaram ser, mas sobretudo por me mostrarem que o “céu é o limite”, basta querer.

À equipa do projeto “*Conhecimento profissional docente – construção e uso*”, em particular à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, por me terem permitido dar continuidade à sua linha de investigação.

A todos os professores que aceitaram participar no estudo realizado e sem os quais não teria sido possível levar este percurso a bom porto. À Professora Renata Coelho por ter sido a “estrela guia” de toda esta caminhada.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia por ter financiado desde o primeiro momento esta investigação, através da atribuição de uma bolsa de doutoramento, criando, assim, as condições necessárias para que a conseguisse realizar.

À Célia Monte, porque nem a distância a fez desacreditar, nos fez parar de crescer lado a lado, mesmo que o lado fosse o outro lado do mundo. Obrigada pela confiança desmedida, pela amizade imensurável, pelo orgulho que sei que tem neste percurso que mais do que ninguém sabe que lhe pertence, é dela, um bocadinho dela.

À Zulmira Torres, à Gabriela Lourenço, à Mónica Raleiras, à Joana Viana, à Elisabete Cruz e à Joana Marques obrigada pela amizade, pela generosidade, por cada ensinamento e partilha.

À D. Lina, à Susana Gonçalves, à Joana Costa, à Vanda Torres, à Sara Carilho, à Miriam Cordeiro, ao Rui Caldeira, à Ana Ferreira e ao Filipe Guerreiro por terem sido os alicerces de um castelo de sonhos que fui construindo sem que nunca o tivessem deixado cair.

À D. Carla, mãe de coração, obrigada por ter feito parte deste percurso dia após dia lembrando-me todos os dias dos sonhos que se escondiam por trás desta aventura.

Aos meus amigos que respeitaram a ausência, a distância, os momentos de desalento e que partilharam cada conquista, mas que sobretudo nunca me deixaram desviar do caminho certo.

À minha irmã que sempre acreditou que era possível superar mais um desafio.

À minha família por acreditar que é possível ir mais além sem nunca perder de vista o ponto de partida.

Por último, o maior sentimento de gratidão para com a pessoa para quem um “muito obrigada” não chega: a minha mãe, porque sem ela não seria possível.

RESUMO

A presente investigação pretendeu estudar o impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação, mestrado e doutoramento – num conjunto de professores do ensino básico (EB) e do ensino secundário (ES) situados profissionalmente num agrupamento de escolas da rede pública e num Colégio privado. Este estudo emergiu na sequência de uma investigação mais ampla desenvolvida a nível nacional – *Conhecimento profissional docente – construção e uso* - com o objetivo de avaliar as implicações da formação pós-graduada (FPG) de professores nas escolas onde prestam serviço. Assim, dando seguimento a esta linha de investigação procurámos compreender o impacto da FPG a três níveis: nas salas de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto), e apresentar recomendações para potenciar os efeitos da FPG nas escolas e da sua rentabilização pelos órgãos de gestão.

A relevância, a pertinência e a atualidade deste estudo remetem-nos para o aumento, em Portugal, nos últimos anos, da frequência de cursos pós-graduados por professores (Araújo & Bento, 2008; GPEARI, 2011). No entanto são poucos os estudos realizados neste domínio, quer nacional quer internacionalmente (e.g. Kuenzer & Moraes, 2005; Cruz, Pombo & Costa, 2008; Araújo & Bento, 2008; White, Fox & Isenberg, 2011) e não há dados sobre o impacto desta formação nas escolas onde estes professores desempenham funções.

A acompanhar todo o processo foi fundamental a construção de um quadro teórico de referência em torno de três grandes áreas: Currículo e Pedagogia no Ensino Superior, Formação Pós-Graduada e Avaliação do Impacto da Formação. Esta investigação, de natureza qualitativa, para a qual foi adotada uma abordagem interpretativa, contemplou cinco fases de desenvolvimento. A primeira fase implicou a leitura e análise dos questionários aplicados pela equipa do estudo mais abrangente, com o objetivo de compreender a distribuição, de caracterizar e de identificar as responsabilidades e as implicações das FPG frequentadas por professores a nível nacional. Esta fase remeteu-nos para um segundo momento com a descrição e análise dos perfis curriculares de alguns dos cursos de FPG mais frequentados pelos professores em Portugal, através da análise documental. A terceira fase destinou-se à investigação empírica com a realização de dois estudos de caso. Nesse momento foi aplicado um novo questionário e realizadas entrevistas semi-diretivas com o objetivo de caracterizar

a população respondente, de sinalizar os docentes com FPG e de compreender as percepções dos professores pós-graduados e daqueles que ocupam cargos de liderança. Seguiu-se a descrição e análise de perfis curriculares, desta vez, de cursos pós-graduados frequentados por alguns dos professores participantes na investigação, após a qual se procedeu a uma análise de conteúdo de todos os dados recolhidos. A quarta fase da investigação foi dedicada a uma reflexão, articulação e integração dos resultados obtidos nos momentos anteriores, levando à apresentação de conclusões que possibilitaram compreender o impacto da FPG frequentada por professores ao nível micro, meso e macro. A estes níveis associou-se um novo nível, não previsto, que designámos por auto-impacto, enquanto impacto pessoal, reconhecido pelos entrevistados, tendo sido igualmente considerado no estudo. O impacto da FPG revelou-se como uma mais-valia sobretudo no campo do desenvolvimento pessoal, profissional, comportamental, pedagógico e didático, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de competências e em mudança de atitudes com implicações nos diferentes níveis de análise e, em última instância, nas aprendizagens dos alunos. Trata-se, sobretudo, de cursos pós-graduados inseridos na área educacional no domínio das Ciências da Educação e com efeitos implícitos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

A quinta fase destinou-se à elaboração de propostas relativamente à gestão escolar e à gestão curricular para as escolas e para as Universidades de forma a potenciar o impacto da FPG. Estas sugestões têm o intuito de sustentar a reflexão aquando da conceção de cursos de FPG cujos destinatários são professores do EB e do ES, de modo a potenciar o impacto nas escolas e a sua rentabilização pelos órgãos de gestão. A investigação revelou que a FPG é assumida pelos docentes com cargos de gestão e liderança escolar como um contributo para a maior eficácia das escolas e para a melhoria do ensino e da aprendizagem. No entanto, esta formação nem sempre é considerada na atribuição de cargos ou funções, sendo priorizando o perfil e a experiência. Neste âmbito foi também evidenciada a falta de apoios e de rentabilização das FPG realizadas por docentes.

A concretização desta investigação permitiu compreender e questionar diferentes dimensões do currículo (um conceito marcado por uma instabilidade conceptual por parte dos diferentes participantes) e das práticas profissionais dos professores. Possibilitou, ainda, aprofundar o conhecimento sobre a problemática, fundamentado por

dados empíricos associados ao retorno do investimento em FPG e ao impacto destas formações nos diferentes níveis de análise.

Palavras-Chave: Avaliação; Currículo; Formação Pós-Graduada; Impacto da Formação; Professores.

ABSTRACT

The present investigation intended to study the impact of the attendance of graduate training – graduation, masters and PhD – in a group of basic and secondary education teachers professionally located in a cluster of public schools and one private college. This study emerged from a wider research developed nationally – *Conhecimento profissional docente – construção e uso* – with the goal of evaluating the implications of graduate training (GT) of teachers in the schools where they teach. Therefore, following up this line of research, we tried to understand the impact of GT at three levels: in the classroom (micro-impact), in schools (meso-impact) and in investigative and educational practices in the community (macro-impact), as well as to present recommendations to enhance the effects of GT in schools and its employment by management bodies.

The relevance, pertinence and actuality of this study took us to the increase, in Portugal, in the last years, of frequency of GT by teachers (Araújo & Bento, 2008; GPEARI, 2011). However, there are few studies made in this field, nationally and internationally (e.g. Kuenzer & Moraes, 2005; Cruz, Pombo & Costa, 2008; Araújo & Bento, 2008; White, Fox & Isenberg, 2011) and there are no data about the impact of this training in schools where this teachers perform their duties.

To monitor the entire process the construction of a theoretical framework around three big areas was essential: Curriculum and Pedagogy in Higher Education, Graduate Training and Evaluation of the Impact of Training. This qualitative research, with an interpretative approach, contemplated five phases of development. The first phase involved reading and analysing the questionnaires applied by the team of the wider study with the goal to comprehend the distribution, to characterize and to identify the responsibilities and implications of GT attended by teachers at national level. This phase took us to a second moment with the description and analysis of the curricular profiles of some GT courses most attended by teachers in Portugal, through documentary analysis. The third stage of this study involved empirical work, namely two case studies. At this moment we used a new questionnaire and performed semi-structured interviews with the aim to characterize the respondent population, to flag the teachers with GT and to comprehend the perceptions of the graduate teachers and those who have leadership positions. It followed a description and analysis of curricular profiles, this time, of GT attended by some of the teachers that participated in the

research, after which we proceeded to analyse the content of all the collected data. The forth phase of the research was dedicated to the reflection, articulation and integration of the results in the previous moments, leading to the presentation of conclusions that allowed us to understand the impact of GT attended by teachers at micro, meso and macro levels. To this levels was associated the auto-impact, as personal impact, recognized by the interviewees, also considered in the study. The impact of GT was revealed as positive mainly in personal, professional, behavioural, pedagogical and didactical development, in the acquisition of knowledge, in the development of competencies and in changes of attitude with implications at different levels of analysis and, lastly in students learning. They are, mostly, GT courses inserted in the educational area in the domain of Sciences of Education and with implicit effects in the school and in research and educative practices in the community. The fifth phase intended to elaborate proposals regarding the school management and curriculum management for schools and universities in order to maximize the impact of GT. This suggestions intend to sustain the reflection when conceiving GT for basic and secondary education teachers, to potentiate the impact in schools and its employment by management bodies. The research revealed that GT is assumed by teachers with school management and leadership positions as a contribute for a greater efficiency of schools and for improving teaching and learning. However, this training is not always considered when the positions and duties are attributed, being prioritized the profile and experience. In this context was also evidenced the lack of support and monetization of GT conducted by teachers.

The concretization of this research allowed us to comprehend and to question different dimensions of the curriculum (a concept marked by conceptual instability by the different participants) and teachers' professional practice. It made possible, also, to deepen the knowledge about the problematic grounded by empiric data associated to return of investment in GT and to the impact of this training at the different levels of analysis.

Key-words: Evaluation; Curriculum; Graduate Training; Impact of Training; Teachers.

ÍNDICE

Índice de Tabelas	VI
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Siglas.....	XX
Índice de Anexos	XXI

INTRODUÇÃO

1. Área de estudo	1
2. Contexto, interesse, relevância e pertinência da investigação.....	1
3. Problema e objetivos da investigação.....	2
4. Estado da Arte	3
5. Breves considerações sobre as opções metodológicas	5
6. Apresentação global das fases da investigação	5

CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO

1. Introdução.....	7
2. Currículo e Pedagogia no Ensino Superior.....	7
3. Formação de Professores: da Formação Inicial à Formação Pós-Graduada	22
4. Avaliação do Impacto da Formação	27
5. Estudo nacional: dados obtidos	34
5.1. Professores Pós-Graduados	35
5.2. As lideranças	42

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

1. Introdução.....	45
1.1. Justificação do paradigma e da metodologia adotada.....	45
1.2. Problema, Questões e Objetivos de Investigação	48
1.3. Valores subjacentes à investigação.....	49
1.4. Síntese das fases da investigação.....	51
2. Caracterização do campo de investigação.....	53
2.1. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro.....	53
2.1.1. O contexto geográfico, social e demográfico	53
2.1.2. O contexto educativo	53
2.1.3. A população	55
2.2. Colégio Vasco da Gama	56
2.2.1. O contexto geográfico, social e demográfico	56

2.2.2. O contexto educativo	57
2.2.3. A população	58
3. Procedimentos metodológicos	59
3.1. Fases da Investigação	59
3.1.1. Fase 1: Leitura e análise de questionários	60
3.1.2. Fase 2: Descrição do perfil curricular de cursos de pós-graduação.....	66
3.1.3. Fase 3: Estudos de caso	68
3.1.4. Fase 4: Definição do impacto da Formação Pós-Graduada dos professores	86
3.1.5. Fase 5: Elaboração de propostas para potenciar o impacto da Formação Pós-Graduada.....	87
CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA DOS PROFESSORES	
1. Introdução.....	88
2. Tratamento e análise de dados.....	88
2.1. Estudo nacional	88
2.1.1. Planos de formação de cursos de pós-graduação.....	88
2.2. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro.....	98
2.2.1. Questionários	98
2.2.2. Entrevistas	105
a. Prática profissional	106
b. Instituição atual	110
c. Cargos de gestão e liderança	116
d. Perceções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral	118
e. A Formação Pós-Graduada frequentada.....	119
f. Distinções	149
g. Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada.....	155
h. Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua	158
i. (Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças....	160
j. Perceções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral	168
k. Impacto da FPG assumido pelos professores com Formação Pós- Graduada.....	171
l. Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelas lideranças	181

m. Comentários críticos	183
n. A potencialização da Formação Pós-Graduada	196
o. Sugestões/ propostas	197
2.2.3. Planos de formação de cursos pós-graduados	209
2.3. Colégio Vasco da Gama	213
2.3.1. Questionários	213
2.3.2. Entrevistas	218
a. Prática profissional	219
b. Instituição atual	220
c. Cargos de gestão e liderança	223
d. Percepções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral	225
e. A Formação Pós-Graduada frequentada	226
f. Distinções	244
g. Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada	249
h. Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua	251
i. (Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças ...	252
j. Percepções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral	257
k. Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada	258
l. Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelas lideranças ...	263
m. Comentários críticos	264
n. A potencialização da Formação Pós-Graduada	266
o. Sugestões/ propostas	267
2.3.3. Planos de formação de cursos pós-graduados	272
3. Apresentação e discussão dos resultados	273
3.1. Introdução	273
3.2. Estudo nacional	274
3.3. Estudos de caso	277
3.3.1. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro	277
a. Os Professores Pós-Graduados	277
– Prática profissional	277
– Instituição atual	278

–	Perceções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral.....	278
–	A Formação Pós-Graduada frequentada	279
–	Distinções.....	287
–	Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada	288
–	Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua.....	289
–	Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada	290
–	Comentários críticos	292
–	A potencialização da Formação Pós-Graduada	296
–	Sugestões/ propostas	296
b.	As lideranças	299
–	Prática profissional.....	299
–	Instituição atual	299
–	Cargos de gestão e liderança	299
–	Distinções.....	300
–	Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada	301
–	Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua.....	302
–	(Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças.....	302
–	Perceções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral	304
–	Impacto assumido pelas lideranças	306
–	Comentários críticos.....	307
–	Sugestões/ propostas	309
3.3.2.	Colégio Vasco da Gama	310
a.	Os Professores Pós-Graduados	310
–	Prática profissional.....	310
–	Instituição atual	311
–	Perceções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral.....	311
–	A Formação Pós-Graduada frequentada	312
–	Distinções.....	319

– Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada	321
– Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua	321
– Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada	322
– Comentários críticos	323
– A potencialização da Formação Pós-Graduada	326
– Sugestões/ propostas	326
b. As lideranças	327
– Prática profissional	327
– Instituição atual	327
– Cargos de gestão e liderança	328
– Distinções	328
– Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada	329
– Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua	331
– (Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças	331
– Percepções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós- Graduada em geral	335
– Impacto assumido pelas lideranças	335
– Comentários críticos	336
– A potencialização da Formação Pós-Graduada	337
– Sugestões/ propostas	337
4. Conclusões	338
CAPÍTULO IV: O IMPACTO DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA DOS PROFESSORES	
1. Impacto a nível pessoal (auto-impacto)	350
2. Impacto na sala de aula (micro-impacto)	351
3. Impacto na Escola (meso-impacto)	352
4. Impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto)	354
CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS	356
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	366

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição por ciclo de ensino dos docentes de carreira e dos docentes com FPG a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	36
Tabela 2 - Tempo de serviço dos docentes respondentes a nível nacional até 31 de agosto de 2011	36
Tabela 3 - Situação profissional na docência dos docentes respondentes no ano letivo 2012/ 2013	36
Tabela 4 - Grupo de docência dos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	37
Tabela 5 - Cargos/ funções desempenhadas nos últimos três anos pelos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	38
Tabela 6 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	38
Tabela 7 - Distribuição por áreas de formação, no ano 2012/ 2013, dos respondentes a nível nacional	38
Tabela 8 - Áreas educacionais predominantes na realização de FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013	39
Tabela 9 - Motivos que justificam a realização de FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013	39
Tabela 10 - Grau de correspondência aos objetivos da FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013	40
Tabela 11 - Efeitos percebidos da FPG pelos docentes respondentes no ano letivo 2012/ 2013	40
Tabela 12 - Nível de incorporação de competências adquiridas pelos docentes com FPG respondentes no ano letivo 2012/ 2013	41
Tabela 13 - Constrangimentos encontrados pelos docentes respondentes no ano letivo 2012/ 2013 após a realização de FPG	42
Tabela 14 - Tempo de serviço dos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional até 31 de agosto de 2011	43
Tabela 15 - Grupo de docência dos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	43
Tabela 16 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013	43

Tabela 17 - Distribuição por áreas de formação, no ano letivo 2012/ 2013, dos respondentes com cargos de liderança que realizaram FPG a nível nacional	44
Tabela 18 - Planos de FPG analisados por Instituição considerando a área de formação geral e a área de formação específica	91
Tabela 19 - Distribuição por Escola dos docentes respondentes e dos docentes com FPG no AELC.....	99
Tabela 20 - Número de escolas em que os professores pós-graduados exercem funções no AELC.....	100
Tabela 21 - Situação profissional dos docentes respondentes no AELC	100
Tabela 22 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do AELC	101
Tabela 23 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do AELC com FPG	101
Tabela 24 - Grupo de docência dos docentes respondentes no AELC.....	102
Tabela 25 - Docentes com e sem FPG no AELC	102
Tabela 26 - Área de formação geral em que se insere o diploma pós-graduado dos docentes do AELC.....	103
Tabela 27 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional dos docentes do AELC	103
Tabela 28 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar dos docentes do AELC.....	104
Tabela 29 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes pós-graduados respondentes do AELC	104
Tabela 30 - Instituições que atribuíram diplomas de FPG aos docentes do AELC.....	105
Tabela 31 - Situação profissional dos docentes respondentes no CVG	214
Tabela 32 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do CVG	214
Tabela 33 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do CVG com FPG	215
Tabela 34 – Disciplinas que lecionam os docentes respondentes no CVG.....	215
Tabela 35 – Docentes com e sem FPG no CVG	216
Tabela 36 - Área de formação geral em que se insere o diploma pós-graduado dos docentes do CVG.....	216
Tabela 37 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional dos docentes do CVG	217
Tabela 38 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar dos docentes do AELC.....	217

Tabela 39 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes pós-graduados respondentes do CVG.....	217
Tabela 40 - Instituições que atribuíram diplomas de FPG aos docentes do CVG.....	218

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Anos de lecionação dos docentes participantes do AELC	107
Gráfico 2 - Instituições onde desempenharam funções antes de integrarem o AELC os docentes participantes.....	108
Gráfico 3 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do AELC ...	109
Gráfico 4 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do AELC (2)	109
Gráfico 5 - Anos de lecionação na escola dos docentes participantes do AELC	110
Gráfico 6 - Qualificação do processo de integração dos docentes participantes no AELC	111
Gráfico 7 - Cargos ocupados pelos docentes participantes do AELC	114
Gráfico 8 - Tempo de desempenho do cargo de liderança dos docentes participantes do AELC.....	116
Gráfico 9 - Motivos que justificam a atribuição dos cargos de liderança aos docentes participantes do AELC	118
Gráfico 10 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes pós-graduados participantes do AELC.....	118
Gráfico 11 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional	120
Gráfico 12 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional (2)	121
Gráfico 13- Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar	121
Gráfico 14 - Áreas em que se inserem os diplomas pós-graduados dos docentes participantes do AELC	122
Gráfico 15 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou a FPG por Instituição	122
Gráfico 16 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou a FPG por Instituição (2).....	123

Gráfico 17 - Percentagem de FPG realizadas pelos docentes do AELC por Instituição	124
Gráfico 18 - Data de realização das FPG dos docentes participantes do AELC	124
Gráfico 19 - Tempo de duração das FPG dos docentes participantes do AELC.....	125
Gráfico 20 - Motivos que levaram os docentes participantes do AELC a realizar FPG	126
Gráfico 21 - Motivos que levaram os docentes participantes do AELC a realizar FPG (2)	127
Gráfico 22 - Estratégias de ensino e de aprendizagem das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC	128
Gráfico 23 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC	129
Gráfico 24 - Estratégias financeiras adotadas para a realização das FPG dos docentes participantes do AELC	129
Gráfico 25 - Estratégias logísticas que marcaram as FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC	130
Gráfico 26 - Estratégias pessoais que marcaram as FPG realizadas pelos docentes participantes do AELC	130
Gráfico 27 - Grau académico obtido pelos docentes participantes do AELC.....	131
Gráfico 28 – Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares	131
Gráfico 29 - Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares (2)	132
Gráfico 30 - Grau de satisfação face às expetativas da realização de FPG pelos docentes participantes do AELC	133
Gráfico 31 - Expetativas a priori face à realização de FPG pelos docentes participantes do AELC.....	134
Gráfico 32 - Confronto da realidade com as expetativas iniciais face à FPG pelos docentes participantes do AELC	135
Gráfico 33 - Resultados das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC	136
Gráfico 34 - Perspetivas dos docentes participantes do AELC face a um (re)ingresso numa FPG.....	137

Gráfico 35 - Motivos que justificam os docentes participantes do AELC não voltarem a realizar FPG.....	138
Gráfico 36 - Motivos que justificam os docentes participantes do AELC não prosseguirem com a FPG.....	139
Gráfico 37 - Reações dos docentes participantes do AELC à não continuidade de um curso pós-graduado.....	139
Gráfico 38 - Outras reações dos docentes participantes do AELC face à continuidade da FPG.....	140
Gráfico 39 - Características do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC	141
Gráfico 40 - Qualidade do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC.....	142
Gráfico 41 - Percepções dos docentes participantes do AELC face à gestão curricular das FPG frequentadas	142
Gráfico 42 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC.....	143
Gráfico 43 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC.....	144
Gráfico 44 - Avaliação negativa das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC.....	145
Gráfico 45 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do AELC	146
Gráfico 46 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do AELC (2).....	147
Gráfico 47 - Avaliação das Instituições onde foram frequentadas as FPG pelos docentes participantes do AELC	147
Gráfico 48 - Avaliação dos docentes que lecionaram as FPG frequentadas pelos professores participantes do AELC	148
Gráfico 49 - Avaliação do investimento financeiro das FPG pelos docentes participantes do AELC.....	148
Gráfico 50 - Distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes participantes do AELC.....	150
Gráfico 51 - Características dos professores com FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	150

Gráfico 52 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	151
Gráfico 53 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC.....	152
Gráfico 54 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC (2)	152
Gráfico 55 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes com cargos de liderança do AELC	153
Gráfico 56 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do AELC dos restantes colegas	154
Gráfico 57 - Estímulos criados pelo próprio professor reconhecidos pelos docentes participantes do AELC	155
Gráfico 58 - Estímulos dados pela Escola reconhecidos pelos docentes participantes do AELC.....	156
Gráfico 59 - Tipos de estímulos dados pela Escola reconhecidos pelos docentes participantes do AELC	157
Gráfico 60 - Outras questões face aos estímulos dados pela Escola pelos docentes participantes do AELC	158
Gráfico 61 - Estímulos dados pela Tutela reconhecidos pelos docentes participantes do AELC.....	158
Gráfico 62 - Importância atribuída à FC pelos docentes com FPG participantes do AELC.....	159
Gráfico 63 - Importância atribuída à FC pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC	159
Gráfico 64 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG participantes do AELC.....	160
Gráfico 65 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC	160
Gráfico 66 - Conhecimento dos professores com FPG no AELC pelos docentes participantes com cargos de liderança	161
Gráfico 67 - Conhecimento dos professores com FPG no AELC pelos docentes participantes com cargos de liderança (2)	161
Gráfico 68 - Competências dos professores com FPG reconhecidas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC	162

Gráfico 69 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC	163
Gráfico 70 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2).....	164
Gráfico 71 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC	165
Gráfico 72 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2).....	166
Gráfico 73 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC.....	167
Gráfico 74 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2).....	167
Gráfico 75 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (3).....	168
Gráfico 76 - Avaliação positiva da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC.....	169
Gráfico 77 - Avaliação negativa da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC.....	170
Gráfico 78 - Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC	170
Gráfico 79 - Motivos pelos quais docentes com cargos de liderança participantes do AELC nunca fizeram FPG.....	171
Gráfico 80 - Adequabilidade da FPG às diferentes práticas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC	171
Gráfico 81 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	172
Gráfico 82 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)	173
Gráfico 83 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	174
Gráfico 84 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)	175
Gráfico 85 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (3)	176

Gráfico 86 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	177
Gráfico 87- Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)	178
Gráfico 88 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (3)	179
Gráfico 89 - Impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	180
Gráfico 90 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC.....	181
Gráfico 91 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC.....	182
Gráfico 92 - Críticas aos professores pelos docentes participantes do AELC	183
Gráfico 93 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC	184
Gráfico 94 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC (2).....	185
Gráfico 95 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC (3).....	186
Gráfico 96 - Críticas à direção pelos docentes participantes do AELC	187
Gráfico 97 - Críticas à direção pelos docentes participantes do AELC (2).....	188
Gráfico 98 - Críticas à Universidade pelos docentes participantes do AELC.....	189
Gráfico 99 - Críticas à Universidade pelos docentes participantes do AELC (2).....	190
Gráfico 100 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do AELC	192
Gráfico 101 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do AELC (2)	193
Gráfico 102 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC	194
Gráfico 103 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC (2)	195
Gráfico 104 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC (3)	196
Gráfico 105 - Dificuldades na potencialização da FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC	197
Gráfico 106 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do AELC.....	199
Gráfico 107 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do AELC (2).....	200
Gráfico 108 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do AELC	202

Gráfico 109 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do AELC (2)	203
Gráfico 110 - Sugestões/ propostas para a direção pelos docentes participantes do AELC	204
Gráfico 111 - Sugestões/ propostas para o curso pelos docentes participantes do AELC	204
Gráfico 112 - Sugestões/ propostas para a Universidade pelos docentes participantes do AELC.....	206
Gráfico 113 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do AELC	207
Gráfico 114 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do AELC (2)	208
Gráfico 115 - Sugestões/ propostas para as políticas pelos docentes participantes do AELC.....	208
Gráfico 116 - Anos de lecionação dos participantes do CVG.....	219
Gráfico 117 - Instituições onde desempenharam funções antes de integrarem o CVG os docentes participantes.....	220
Gráfico 118 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do CVG .	220
Gráfico 119 - Anos de lecionação na escola dos docentes participantes do CVG	221
Gráfico 120 - Qualificação do processo de integração dos docentes participantes no CVG.....	222
Gráfico 121 - Cargos ocupados pelos docentes participantes do CVG.....	223
Gráfico 122 - Tempo de desempenho do cargo de liderança dos docentes participantes do CVG.....	224
Gráfico 123 - Motivos que justificam a atribuição dos cargos de liderança aos docentes participantes do CVG	225
Gráfico 124 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes pós-graduados participantes do CVG.....	225
Gráfico 125 - Número de docentes participantes do CVG que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional	226
Gráfico 126 - Áreas em que se inserem os diplomas pós-graduados dos docentes participantes do CVG	227

Gráfico 127 - Número de docentes participantes do CVG que frequentou a FPG por Instituição	227
Gráfico 128 - Percentagem de FPG realizadas pelos docentes do CVG por Instituição	228
Gráfico 129 - Data de realização das FPG dos docentes participantes do CVG	228
Gráfico 130 - Motivos que levaram os docentes participantes do CVG a realizar FPG	229
Gráfico 131 - Estratégias de ensino e de aprendizagem das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG	230
Gráfico 132 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG	230
Gráfico 133 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG (2).....	231
Gráfico 134 - Estratégias pessoais que marcaram as FPG realizadas pelos docentes participantes do CVG	231
Gráfico 135 - Grau académico obtido pelos docentes participantes do CVG	232
Gráfico 136 - Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares	233
Gráfico 137 - Grau de satisfação face às expetativas da realização de FPG pelos docentes participantes do CVG	234
Gráfico 138 - Expetativas a priori face à realização de FPG pelos docentes participantes do CVG.....	234
Gráfico 139 - Confronto da realidade com as expetativas iniciais face à FPG pelos docentes participantes do CVG	235
Gráfico 140 - Resultados das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG	236
Gráfico 141 - Perspetivas dos docentes participantes do CVG face a um (re)ingresso numa FPG	236
Gráfico 142 - Motivos que justificam os docentes participantes do CVG não voltarem a realizar FPG.....	237
Gráfico 143 - Motivos que justificam os docentes participantes do CVG não prosseguirem com a FPG.....	237
Gráfico 144 - Características do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG	239

Gráfico 145 - Qualidade do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG.....	240
Gráfico 146 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG.....	241
Gráfico 147 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG (2).....	242
Gráfico 148 - Avaliação negativa das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG.....	243
Gráfico 149 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do CVG	243
Gráfico 150 - Avaliação dos docentes que lecionaram as FPG frequentadas pelos professores participantes do CVG	244
Gráfico 151 - Distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes participantes do CVG.....	245
Gráfico 152 - Características dos professores com FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	245
Gráfico 153 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	246
Gráfico 154 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do CVG.....	247
Gráfico 155 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes com cargos de liderança do CVG.....	247
Gráfico 156 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do CVG dos restantes colegas	248
Gráfico 157 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do CVG dos restantes colegas (2)	248
Gráfico 158 - Estímulos dados pelo Colégio reconhecidos pelos docentes participantes do CVG.....	249
Gráfico 159 - Tipos de estímulos dados pelo Colégio reconhecidos pelos docentes participantes do CVG	250
Gráfico 160 - Outras questões face aos estímulos dados pelo Colégio pelos docentes participantes do CVG	251
Gráfico 161 - Importância atribuída à FC pelos docentes com FPG participantes do CVG.....	251

Gráfico 162 - Importância atribuída à FC pelos professores com cargos de liderança participantes do CVG	252
Gráfico 163 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG participantes do CVG.....	252
Gráfico 164 - Conhecimento dos professores com FPG no CVG pelos docentes participantes com cargos de liderança	253
Gráfico 165 - Competências dos professores com FPG reconhecidas pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG	254
Gráfico 166 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG.....	255
Gráfico 167 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG.....	255
Gráfico 168 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG.....	256
Gráfico 169 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG (2).....	257
Gráfico 170 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG	258
Gráfico 171 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	259
Gráfico 172 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	260
Gráfico 173 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG (2)	261
Gráfico 174 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	262
Gráfico 175 - Impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG..	263
Gráfico 176 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG.....	263
Gráfico 177 - Críticas aos professores pelos docentes participantes do CVG	264
Gráfico 178 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do CVG	265
Gráfico 179 - Críticas à direção pelos docentes participantes do CVG	265
Gráfico 180 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do CVG	266

Gráfico 181 - Dificuldades na potencialização da FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG	267
Gráfico 182 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do CVG.....	268
Gráfico 183 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do CVG	269
Gráfico 184 - Sugestões/ propostas para a direção pelos docentes participantes do CVG	270
Gráfico 185 - Sugestões/ propostas para o curso pelos docentes participantes do CVG	270
Gráfico 186 - Sugestões/ propostas para a Universidade pelos docentes participantes do CVG.....	271
Gráfico 187 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do CVG	271

ÍNDICE DE SIGLAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

AELC – Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

AERM – Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro

AERM PAN – Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro Padre Alberto Neto

CEF – Cursos de Educação e Formação

CVG – Colégio Vasco da Gama

EB1-RM – Escola Básica 1 e JI de Rio de Mouro nº 1

EB2-Rinchoa – Escola Básica nº 2 da Rinchoa

EB2-RM – Escola Básica 1 e JI de Rio de Mouro nº 2

EB2-SM – Escola Básica nº 2 da Serra das Minas

EBPAN – Escola Básica Padre Alberto Neto

EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

ES – Ensino Secundário

ESLC – Escola Secundária Leal da Câmara

FC – Formação Contínua

FPG – Formação Pós-Graduada

ME – Ministério da Educação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cronograma da investigação

Anexo 2: Questionário aplicado nacionalmente a professores com Formação Pós-Graduada

Anexo 3: Questionário aplicado nacionalmente a diretores e coordenadores de departamento

Anexo 4: Questionário aplicado no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

Anexo 5: Questionário aplicado no Colégio Vasco da Gama

Anexo 6: Guião das entrevistas a professores com Formação Pós-Graduada

Anexo 7: Guião das entrevistas a professores com cargos de liderança

Anexo 8: Grelha de análise dos planos dos cursos de Formação Pós-Graduada referentes a 2013/ 2014 enviados pelas Universidades

Anexo 9: Grelha de análise dos planos dos cursos de Formação Pós-Graduada frequentados por professores do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

Anexo 10: Grelha de análise dos planos dos cursos de Formação Pós-Graduada frequentados por professores do Colégio Vasco da Gama

Anexo 11: Protocolos das entrevistas realizadas no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

Anexo 12: Protocolos das entrevistas realizadas no Colégio Vasco da Gama

Anexo 13: Descrição detalhada dos gráficos referentes ao tratamento e análise de dados

Anexo 14: Termo de consentimento informado dos professores entrevistados no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

Anexo 15: Termo de consentimento informado dos professores entrevistados do Colégio Vasco da Gama

Anexo 16: Termo de consentimento informado do diretor do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

Anexo 17: Termo de consentimento informado do diretor do Colégio Vasco da Gama

INTRODUÇÃO

1. Área de estudo

O estudo realizado¹ tem como objeto a formação pós-graduada (FPG) realizada por professores do ensino básico (EB)² e do ensino secundário (ES)³ em Portugal. Aqui remetemo-nos à Teoria e Desenvolvimento Curricular enquanto área de estudo, no âmbito da FPG de professores, tendo como foco o currículo de diferentes FPG e a forma como este se reflete nas diferentes práticas dos professores.

2. Contexto, interesse, relevância e pertinência da investigação

A investigação concretizada integrou-se num estudo mais amplo (*Conhecimento profissional docente – construção e uso*) realizado em Portugal continental, da responsabilidade de duas instituições de ensino superior – o Centro de Educação e Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa –, desenvolvido por investigadores nacionais e internacionais com o objetivo de conhecer, analisar e avaliar as implicações da FPG de professores na melhoria do ensino e da escola (Tinoca, Reis & Roldão, 2014). Visando dar continuidade a esta linha de investigação, este trabalho assumiu como problema central o estudo do impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação⁴, mestrado⁵ e doutoramento⁶ – num conjunto de professores do EB e do ES situados profissionalmente num agrupamento de escolas da rede pública e num colégio privado.

¹ Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no âmbito da atribuição de uma bolsa de doutoramento (SFRH/ BD/ 87243/ 2012).

² O EB compreende três ciclos: 1º ciclo que tem a duração de quatro anos - do 1º ao 4º ano de escolaridade – frequentado por crianças a partir dos 6 anos de idade; 2º ciclo que contempla o 5º e 6º anos de escolaridade normalmente frequentado por crianças entre os 10 e os 11 anos de idade; 3º ciclo que integra o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade frequentado, maioritariamente, por crianças entre os 12 e os 14 anos de idade.

³ O ES tem a duração de três anos – 10º, 11º e 12º anos – frequentados, normalmente, por jovens adolescentes entre os 15 e os 17 anos de idade.

⁴ Primeiro ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre. Este ano corresponde à componente curricular do curso de mestrado numa área de especialização.

⁵ Curso de pós-graduação, cujo grau académico é atribuído por uma instituição de ensino superior, na sua maioria Universidades, podendo a duração ir de 2 a 5 anos. O mestrado situa-se entre a licenciatura e o doutoramento. Este curso finda, geralmente, com a apresentação de uma dissertação relativamente a um tema inserido na área de especialização. Concluído o curso de mestrado é concedido o grau de mestre na área estudada pelo indivíduo. Em Portugal, tal como noutros países, este curso encontra-se já integrado nas licenciaturas como consequência do Processo de Bolonha.

⁶ Curso de pós-graduação, cujo grau académico é atribuído, à semelhança do mestrado, por uma instituição de ensino superior, tendo uma duração que pode ir de 2 a 5 anos. O doutoramento tem como objetivo certificar o indivíduo para o desenvolvimento de investigação numa área específica escolhida. Este curso termina, na maioria dos casos, com a apresentação pública de uma tese realizada no âmbito da área de especialização com recurso a trabalho de natureza empírica. Concluído o curso de doutoramento é concedido o grau de doutor na área estudada pelo indivíduo.

Considerando, então, as questões que justificam o interesse, a relevância, a pertinência e a atualidade desta investigação somos reportados para o facto de Portugal ter assistido nos últimos anos a um aumento exponencial da frequência de cursos de pós-graduação por professores. Em vários casos, esta formação foi suportada financeiramente pelo Ministério da Educação (ME) através de bolsas, licenças sabáticas e dispensas de serviço. No entanto, não se conheciam estudos até ao momento que apresentassem dados sobre o impacto desta formação nas escolas onde estes professores se inserem, desconhecendo-se o resultado deste investimento no local onde trabalham. Salienta-se, desta forma, o desequilíbrio entre a pouca investigação desenvolvida na área e a crescente procura de FPG a que se tem vindo a assistir como foco para o desenvolvimento da investigação realizada.

Foi precisamente da ausência de estudos que visassem uma avaliação do impacto da FPG frequentada por professores, considerando a escola como o beneficiário mais direto desta formação, que surgiu o estudo em extensão por parte das duas instituições de ensino superior envolvidas. É, assim, no âmbito deste estudo mais intenso que a investigação aqui apresentada se situa, emergindo da necessidade de elaborar estudos em profundidade para analisar e avaliar os efeitos das diferentes FPG frequentadas de forma mais profunda e próxima dos sujeitos.

3. Problema e objetivos da investigação

Na presente investigação considerámos como problema central o estudo do impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação, mestrado e doutoramento – num conjunto de professores do EB e do ES situados profissionalmente num agrupamento de escolas da rede pública – Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro (AELC) – e num colégio privado – Colégio Vasco da Gama (CVG), ambos situados na área de Lisboa e Vale do Tejo. Prevemos com este estudo a existência de efeitos individuais e/ou coletivos nos professores como indivíduos e nas suas práticas profissionais.

De acordo com as questões de investigação que nortearam todo o processo e que serão apresentadas no capítulo destinado à metodologia, foram definidos os seguintes objetivos do estudo: 1) traçar o perfil curricular dos diferentes cursos pós-graduados frequentados pelos professores; 2) identificar a forma como os professores mobilizam na escola os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas na FPG; 3) analisar o impacto da FPG em três níveis da ação profissional dos professores: na sala

de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas no seio da comunidade em que se inserem (macro-impacto); 4) avaliar o modo como a escola rentabiliza (ou não) os conhecimentos e as competências desenvolvidas pelos professores na sua FPG.

A investigação realizada pretendeu ainda apresentar recomendações, dirigidas quer às instituições universitárias quer às escolas, que possam, eventualmente, constituir uma base de reflexão na conceção de cursos pós-graduados para professores do EB e ES, de forma a potenciar o seu impacto nas escolas e a serem rentabilizadas pelos órgãos de gestão as competências desenvolvidas pelos professores através da FPG.

4. Estado da Arte

De forma a enquadrar a investigação desenvolvida e a compreender o contexto investigativo no qual esta se insere, é importante percorrer, numa leitura transversal, as pesquisas e estudos realizados, nacional e internacionalmente, em torno das questões que aqui se trabalharam.

A frequência de FPG em Portugal aumentou efetivamente nos últimos anos, sendo possível constatar esta propensão através de dois estudos recentes (Araújo & Bento, 2008; GPEARI, 2011) que enfatizam os cursos de mestrado, mas não descaram a evolução positiva da frequência de doutoramentos. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, reportando a dados de 2010, revela que são realizados e reconhecidos pelas universidades nacionais 1500 cursos de doutoramento por ano. Segundo Araújo e Bento (2008), num estudo considerado entre 1990 e 2006, a pós-graduação em Educação foi a área científica com maior taxa de frequência, aumentando a atenção concedida à avaliação da sua qualidade (Cruz, Pombo & Costa, 2008) e a necessidade de compreensão do seu impacto. Apesar de patente a preocupação em conceptualizar as práticas subjacentes à FPG, poucos estudos foram concretizados neste domínio, quer nacional quer internacionalmente (e.g. Kuenzer & Moraes, 2005; Cruz, Pombo & Costa, 2008; Araújo & Bento, 2008; White, Fox & Isenberg, 2011). Este aspeto surge associado à ideia de que a investigação que considera o ensino superior enquanto objeto surte um reduzido impacto tanto nas práticas como nas políticas a este inerentes ou tem sido pouco estudado (Vieira, 2005).

Num olhar sobre a investigação realizada em Portugal e apesar de não serem muitas as sistematizações de estudos de investigação realizados no domínio da Educação a nível nacional, verifica-se que bastantes cursos, quer de formação inicial

quer de FPG de professores, têm sido objeto de estudo (Campos, 1995a). Apesar disso, considerando o impacto da FPG de professores, só foi possível identificar investigações direcionadas para áreas disciplinares específicas (e.g. Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002; Pombo & Costa, 2009). Porém, apesar deste hiato na investigação, houve um aumento de estudos em diferentes áreas científicas de sustento desta formação (e.g. Teoria e Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores, Avaliação em Educação, Supervisão do Ensino). Concomitantemente, múltiplos discursos políticos têm acompanhado as questões da FPG, chegando a afirmar-se a FPG como “linha estratégica de desenvolvimento” das Universidades, visando “aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na U.E.” (Comissão Europeia, 2002).

Todavia, temos testemunhado uma atenção gradual face à FPG por parte da literatura internacional focando quer a atenção concedida pelas Universidades e escolas aos planos de FPG (Wright & Cocherane, 2000), quer as apreensões relativamente a esta atividade (Eggins, 2008). Numa perspetiva cautelosa, num importante trabalho de reflexão e comparação internacional da FPG, Eggins (2008) afirma mesmo a necessidade de se proceder, em cada país, a uma recolha de dados globais referentes à FPG como contributo para a definição de políticas futuras.

Apesar de não se conhecer qualquer estudo exaustivo que caracterize o impacto da FPG e encontrando-se a investigação sobre doutoramentos pouco explorada no plano teórico, a linha de investigação que seguimos emergiu em concordância com dois estudos recentes, realizados apenas ao nível do mestrado e restringidos ao ensino das Ciências (Cruz, Pombo & Costa, 2008; Pombo & Costa, 2009). Estes últimos estudos surgem sequenciados, isto é, um dos estudos é o prolongamento do anterior, visando a compreensão aprofundada de alguns aspetos centrais. Não sendo o nosso estudo mais um prolongamento dos estudos anteriores, pretendemos, no entanto, tomar em linha de conta as recomendações feitas e as dimensões de análise do impacto da FPG neles contemplados. A nossa abordagem objetivou, ainda, alargar o âmbito do estudo recorrendo a diferentes procedimentos metodológicos e seguindo a linha da investigação do estudo realizado em Portugal continental (Tinoca, Reis & Roldão, 2014) e do qual emergiu a investigação realizada. Foi também considerada a necessidade de propagar o impacto dos cursos de mestrado além do desenvolvimento profissional dos seus destinatários na linha de Sá *et al* (2002).

Considerando, assim, esta sistematização dos estudos sobre a problemática em análise, é de salientar, e partindo de evidências, que do ponto de vista epistemológico

não há contributos que visem uma análise pertinente do impacto da FPG em Portugal a diferentes níveis, sendo escassos os estudos que permitem uma perceção do impacto desta formação frequentada por professores e nulos aqueles que estabelecem uma relação entre esta e as práticas pedagógicas e de gestão.

5. Breves considerações sobre as opções metodológicas

A metodologia adotada para o estudo realizado é nitidamente de cariz qualitativo, assumindo-se a análise documental e a entrevista como as principais técnicas de recolha de dados. No entanto apesar de ter sido realizada uma simples análise estatística dos questionários aplicados e sendo esta uma investigação que alude a uma abordagem qualitativa utilizámos dados quantitativos enquanto dados complementares, uma vez que, como afirma Alarcão (2014), os dados são elementos da investigação associados à metodologia adotada para se alcançarem os objetivos definidos, pelo que contemplar dados quantitativos privilegia a investigação pela sua natureza objetiva, manifesta e concisa.

Implicando o estudo realizado a compreensão do impacto da FPG a vários níveis e ainda uma descrição, análise e interpretação de práticas pedagógicas e de gestão onde se traduzam as aprendizagens resultantes desta formação, situámo-lo no paradigma de investigação interpretativo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2006).

6. Apresentação global das fases da investigação

A investigação levada a cabo foi realizada cumprindo cinco fases delimitadas inicialmente e que conduziram todo o processo⁷. Com uma revisão de literatura permanente em torno dos temas centrais e periféricos ao estudo, a primeira fase visou a leitura e análise dos questionários aplicados no âmbito do estudo nacional⁸, remetendo-nos para a descrição e análise dos perfis curriculares de alguns cursos de FPG mais frequentados pelos professores em Portugal, através da análise documental, assumindo-se esta como a segunda fase da investigação. O terceiro momento deste estudo prendeu-se com a investigação de natureza empírica, implicando a realização de dois estudos de caso. Aqui, recorreremos à aplicação de um novo questionário⁹, com o intuito de caracterizar a população respondente e sinalizar os docentes pós-graduados.

⁷ Anexo 1

⁸ Anexo 2 e 3

⁹ Anexos 4 e 5

Identificados os docentes que realizaram FPG, procedeu-se à realização de entrevistas semi-diretivas a estes e a diferentes elementos que ocupam cargos de liderança, seguindo-se, mais uma vez, a descrição e análise de perfis curriculares aqui de cursos frequentados por alguns dos professores entrevistados.

Os dados recolhidos nos diferentes momentos da investigação foram sujeitos a uma análise de conteúdo, permitindo, desta forma que a quarta fase originasse uma reflexão, articulação e integração dos resultados decorrentes dos momentos anteriores para a apresentação de conclusões que permitissem entender o verdadeiro impacto da FPG dos professores a nível micro, meso e macro.

Por fim, considerando as informações derivadas das etapas anteriores, foi possível criar propostas relativamente à gestão escolar e à gestão curricular para as escolas e para as Universidades no sentido de potenciar o impacto da FPG.

CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO

1. Introdução

Partilhando a importância concedida por Almeida e Freire (2008), afirma-se a necessidade de, num momento posterior à definição do problema, recolher e analisar, de forma precisa, as diferentes produções existentes sobre a temática em estudo, quer em termos de investigação, como apresentada no ponto anterior do presente documento, quer no que respeita à definição de um quadro conceptual coeso, enquanto sustento para a investigação delineada. Esta recolha e análise possibilitam-nos a definição do estado da arte, enquanto elemento fundamental para a construção do projeto, mas também se afirma como mote para o desenvolvimento das diferentes etapas metodológicas estabelecidas. Desta forma, o presente capítulo destina-se a um enquadramento teórico das diferentes conceções emergentes no estudo proposto. Esta revisão de literatura e cruzamento conceptual permitirá a definição de uma tipologia de análise a que nos seja possível recorrer ao longo de todo o processo.

Salienta-se ainda que teremos aqui constantemente presente a ideia de que falar de formação de professores é falar de duas perspetivas diferenciadas, mas indissociáveis: o professor como aluno e o professor como docente (Bandeira, s.d.).

Neste capítulo serão ainda apresentados os dados já recolhidos e analisados estatisticamente pela equipa da investigação desenvolvida nacionalmente, uma vez que o estudo aqui apresentado teve como objetivo aprofundar dois casos particulares.

2. Currículo e Pedagogia no Ensino Superior

Trazer à discussão o currículo é aludir, certamente, a um dos conceitos de maior sustentação da prática educativa, permitindo estudar a forma como a prática se desenrola e acontece, quer num contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula (Sacristán, 2000), quer num contexto mais vasto abrangendo toda a escola, quer no âmbito da formação profissional. Assim, torna-se relevante compreender que a conceção aqui em discussão deverá estar sempre aliada a todas as situações que visem aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007). Professores e alunos não são apenas os sujeitos implicados no currículo enquanto projeto, todos os intervenientes envolvidos na “sociedade do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem” são agentes nesta construção (Pacheco, 2003, p.2).

Falarmos de currículo é falarmos de aprendizagem, e referirmo-nos à aprendizagem é sempre aludir a um processo cognitivo seja ele formal ou informal (Roldão, 2013), uma vez que

“Aprende-se quando se adquire novo conhecimento e apenas quando este é significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais. Parte-se assim do reconhecimento de que a relevância do que se aprende se situa na possibilidade e eficácia da apropriação cognitiva de um novo conhecimento por um sujeito.” (Roldão, 2013, p. 20).

Jackson (1992) ao analisar a literatura existente sobre currículo, nos últimos cinquenta anos, afirma a existência de duas formas de o conceber: a primeira é a escrita, onde se contemplam os conteúdos que devem ser parte integrante do mesmo; a segunda forma passa por uma preocupação em torno da construção das teorias do currículo, considerando os seus princípios e aqueles que são os estados do currículo enquanto campo de estudo. Para Sacristán (2000), a teoria concretizada em torno deste, deve recair sobre as suas condições de realização, sobre a reflexão travada acerca da ação educativa nas diferentes instituições escolares, considerando a complexidade inerente a este processo. Neste âmbito, Pinar (2007) afirma que falar em teoria do currículo é referir-se ao “estudo interdisciplinar da experiência educativa” (p. 18), sendo a teoria do currículo “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto” (p.18). Esta teoria, para o mesmo autor (*ibidem*) visa sobretudo perceber, de modo geral, o que é o currículo, tendo como foco os temas que são interdisciplinares e as diferentes relações que se estabelecem entre “o currículo, o indivíduo, a sociedade e a história” (p.19).

Alicerçado em múltiplos significados e em diferentes referências, o currículo enquanto prática implica ser assumido como um processo em desconstrução contínua, justificado pela constante introdução de discursos que se traduzem na interpretação da prática e na escolha de um processo que alia as componentes inerentes a qualquer projeto curricular: *o que se pretende* e *o quê* e *onde* acontece (Pacheco, 2003). Estes três elementos estão estreitamente relacionados com uma perspetiva tida como inclusiva, defendida por Gaspar e Roldão (2007), promovendo uma aproximação com o conteúdo, o modo e também o meio da própria aprendizagem.

O currículo como objeto de debate marcou o século XX, tendo como foco a multiplicidade de concepções (Escudero, 1999; Sacristán, 2000) concedendo-lhe o estatuto de uma concepção ambígua e com múltiplos sentidos (Jesus, 2008). Em meados

deste século a ideia de currículo projetava-se numa dimensão mais vasta considerando a diversidade dos que aprendem, as suas diferenças e o como aprendem com os seus interesses traduzidos no que aprender, perspetivando sempre o produto. No entanto, no final do mesmo século, influenciados por questões de ordem económica e financeira, e não esquecendo as apreensões aliadas à realização de projetos individuais, os teóricos e planificadores do currículo reconsideraram o seu objeto e definiram-no contemplando o produto, os resultados desejados e os processos. Os enunciados dos objetivos deviam assim contemplar os perfis de formação, evidenciando as competências a desenvolver pelo aprendente. Desta forma, era então fundamental que o currículo contemplasse a explicitação dos modos de atuação para a concretização dos objetivos (Gaspar & Roldão, 2007).

Recuando, então, à génese do currículo, este surgiu aliado às finalidades e conteúdos do ensino (Sacristán & Gómez, 1999), afirmando as suas primeiras definições que ao conhecimento cabia um lugar de destaque na educação e escolarização do aluno através da concretização de objetivos e da resposta a valores de cariz social, traduzidos nos objetivos e na avaliação (Pacheco, 2003). Todavia, a definição de currículo como componente da educação é atualmente encarada por muitos como um elemento do “senso comum” dificultando o debate sobre as finalidades e prioridades (Ross, 2006).

Currículo vem do latim *curriculum* (Ross, 2006, Marsh, 2009) que significa “pista de corridas” (Marsh, 2009). De facto, para muitos alunos, o currículo escolar é uma corrida para ser executada, uma série de obstáculos ou barreiras (assuntos) a serem ultrapassados (*ibidem*). A origem do currículo, como estrutura que precede a ação, remete-nos efetivamente para Ralph Tyler que em 1949 sugeriu quatro linhas orientadoras que deviam ser consideradas numa situação de desenvolvimento curricular. A primeira implicava compreender quais os objetivos que a escola devia cumprir, seguindo-se da definição das experiências que a instituição escolar poderia proporcionar e que propósitos lhes estariam implícitos. Também o como eram organizadas essas experiências e a forma como era verificado o cumprimento dos objetivos para os quais tinham sido criadas eram considerados na proposta deste autor (Tyler, 1949). Porém, mais tarde, o currículo abrangeu outros domínios (Sacristán & Gómez, 1999), ainda que as linhas que o definem nunca sejam a única hipótese possível, remetendo-nos para todos os processos de gestão e de tomada de decisões obrigatoriamente negociadas, sendo a principal negociação decorrente da relação pedagógica (Saviani, 2002).

Hoje, são muitas as definições (Gress & Purpel, 1978; Sacristán, 2000; Pacheco, 2003; Peralta, 2005; Jesus, 2008), dependendo da forma como cada ator educativo compreende a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (Peralta, 2005), considerando múltiplas diferenças em termos de abrangência e exatidão (Estrela, 2010). Esta diversidade de definições é a consequência de se tratar de um conceito potencialmente tendencioso, fazendo com que não exista um consenso social a este respeito, e por contemplar diversas dimensões da realidade educativa, conduzindo à necessidade de analisar o currículo a diferentes níveis (Escudero, 1999).

Definir o conceito de currículo não é fácil (Marsh, 2009) e os aspetos que concedem ao currículo um carácter polissémico prendem-se com as múltiplas questões decorrentes do conhecimento, no que respeita tanto aos elementos culturais, como políticos, sociais ou mesmo económicos. Logo, não há uma única perspetiva que traduza toda a realidade curricular devido à multiplicidade de linguagens existentes, muitas delas contraditórias, fruto das diferentes interações que exercem influência nesta realidade (Pacheco, 2003). O conceito de currículo tem, de facto, diferentes definições, tantas quantos os documentos que foram escritos sobre o tema (Gress & Purpel, 1978), mas nenhuma delas consegue retratar totalmente o seu significado aliado à sua utilização (Doyle, 1992), situando-se muitas destas definições apenas ao nível da escola, revelando por vezes as suas diferenças um conflito entre a forma como se pensa e organiza a instituição escolar (Gaspar & Roldão, 2007). Algumas destas formas de concetualizar o currículo revelam a sua ligação a espaços de aprendizagem mais ou menos institucionalizados, ocupando o currículo o centro da aprendizagem, independentemente do tipo de nível ou mesmo da modalidade em que a aprendizagem acontece (*ibidem*). Esta disparidade de conceções pode ainda assim traduzir uma dificuldade inerente à sua própria definição, permitindo um pensamento e a compreensão do universo educativo de forma complexa (Escudero, 1999) contextualizado histórica e socialmente (Sacristán, 2000), visto que a educação em geral e o próprio currículo são o resultado de uma variedade de marcas sociais e pessoais passíveis de compreensão. Neste sentido, o currículo constitui um projeto situado no tempo e no espaço associado aos sujeitos e à sua realidade (Pacheco, 2008). Porém, este termo é frequentemente limitado a definições formais referentes ao que está a ser ensinado em instituições específicas, uma definição tão restrita quanto a noção de um Currículo Nacional que limita a sua abrangência ao conteúdo que prescreve a aprendizagem durante os anos de escolaridade obrigatória (Ross, 2006).

Ao longo do tempo o currículo foi frequentemente compreendido como o conhecimento transmitido de geração em geração, de forma mais ou menos organizada. Quando aceite pela sociedade, esta função oficializou-se levando à definição da relação existente entre o que é ensinar e o que é aprender, por níveis que se podem apresentar de diferentes formas compondo o modelo do sistema educativo (Gaspar & Roldão, 2007), sendo que “no campo curricular, a versatilidade, a competência, a importância prática dos saberes, têm servido para a justificação de um novo currículo que se constitui validado pela ideia de emancipação, pela integração, pertinência social e atualização do conhecimento” (Silva & Mendes, 2011, p. 107).

Para Silva (2010), o currículo enquanto elemento resultante do debate da política educacional, reflete as convicções e perspectivas do mundo, tal como aquilo que para os diferentes grupos sociais é tido como a verdade, justificando deste modo o facto de nos referirmos à educação e ao currículo como elementos culturais e políticos (Pacheco, 2003). Falarmos de currículo é assim focarmo-nos num contexto histórico, cultural e social, traduzido em comportamentos ao nível da didática e da administração que consequentemente limitam quer a teoria quer a prática (Jesus, 2008; Vasconcellos, 2009), prevalecendo a ideia de que “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer” (Freire, 1999, p. 11).

Retomemos algumas concepções de currículo emergentes na literatura, visto que num olhar transversal sob o quadro teórico no domínio do currículo este se encontra consolidado, fundamentando a discussão constante dos teóricos e pesquisadores (Thiesen, 2012) prevalecendo a ideia que

“Numa perspectiva histórica, o conceito de currículo parece anterior à estrutura e mesmo existência da própria palavra. Se existe currículo desde que há aprendizagem a realizar, ou seja desde que há conhecimento a transmitir – funções que se identificam com os primórdios da humanidade (ou das civilizações) – o currículo terá o início coincidente com o do ser humano” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 19).

Segundo Lewis (1902), o currículo é um plano que permite promover um conjunto de oportunidades de aprendizagem, sendo a figura da pessoa ideal, numa sociedade ideal, aquela que deverá prevalecer no seu planeamento como linha orientadora da educação. Para Doyle (1992) falarmos em currículo é falarmos de

conteúdo escolar, ou seja, dos conhecimentos, das metodologias e de todos os elementos que contribuem para as diferentes experiências e constituem os resultados de aprendizagem. Já Carr, em 1993, defendia que referirmo-nos ao currículo não é descrever um assunto, mas sim falar de um conjunto de propostas, contemplando o assunto, os seus propósitos educacionais, os resultados de aprendizagem desejados e as diferentes formas de avaliação. Para Roldão (1999) e Peralta (2012), o conceito de currículo é explicitado como todas as aprendizagens que se defendem como sendo as necessárias a passar às gerações seguintes enquadradas num determinado tempo e contexto e, para Roldão (2000), é esta descrição “que sustenta a emergência histórica da instituição curricular por excelência a escola” (p. 15). Por sua vez Sacristán (2000) afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (p. 17).

Na sua obra de 2001, Zabalza descreve a conceção aqui em discussão, como um conjunto de metas que se pretende ver alcançadas e de todos os elementos que contribuem para aqui chegar, sejam as atitudes, os conhecimentos, as habilidades ou até mesmo as estratégias, sendo estes elementos assumidos como fulcrais a serem trabalhados na escola. Esta definição é ainda perfilhada por Saviani (2002) que acrescenta a ideia de *saber escolar* como a consequência da organização de todas estas componentes em situações escolares. No entanto, sendo o currículo, na prática, e segundo o mesmo autor, “uma espécie de reinvenção da cultura” (p.2), isto faz com que a produção deste saber seja conturbada devido a confrontos de diferentes ordens.

Pacheco (2003) ao definir currículo fala simultaneamente de uma intenção e de uma realidade que ganham forma num contexto particular como consequência de um conjunto de decisões tomadas em diferentes âmbitos. Para este autor, o currículo resulta do cruzamento de práticas com o intuito de dar resposta a diferentes situações, tratando-se de um “território organizado através de normativos, de orientações, de interesses profissionais e de interesses de aprendizagem, na base dos pressupostos da globalidade da acção educativa, da flexibilidade curricular e da integração das actividades educativas” (Pacheco, 2003, p.6). Ainda Roldão (2005) afirmou o currículo como um todo sustentado por finalidades de aprendizagem dos alunos que fundamenta as diferentes disciplinas enquanto saberes que fortificam “posturas” antigas de fragmentação e “isolamento”, posturas estas que vão contra o conceito de saber científico e de conhecimento. No mesmo ano, Corbett e Norwich, a propósito da

concepção aqui em análise, afirmaram que dirigirmo-nos ao currículo é fazer referência ao que se está a aprender, ao conteúdo da aprendizagem e à sua organização em diferentes áreas e domínios de aprendizagem para diferentes fases e idades dos alunos.

Por sua vez, Jesus (2008) assume o currículo como um modo institucional de participar a cultura de uma sociedade. Assim e recuperando as palavras do autor anteriormente referido,

“a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero” (*ibidem*, p. 2640).

Sintetizando as inúmeras definições existentes, que transcendem de forma lata aquelas aqui apresentadas, somos reportados para as quatro idades do conceito de currículo em Portugal definidas por Freitas (2012) partindo de uma análise da sua evolução, não descurando terminologias a este agregado como sejam a de avaliação e de competências, encontramos:

- “1. O *currículo antes do currículo* (até fins dos anos 60, início dos anos 70 do século XX).
2. O *currículo incipiente*, próximo das concepções de Tyler (décadas de 70 e 80 do século XX).
3. O currículo entendido como “*um plano de acção que define o quadro geral de desenvolvimento dos projectos educativos*” (fins da década de 80, princípios da década de 90 do século XX).
4. O currículo entendido como “*o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos (adaptado) ao contexto de cada turma*” (começos do século XXI, e teoricamente em vigor)” (p. 316).

É, no entanto, o currículo que “legaliza” a Escola na sociedade enquanto instituição curricular, tal como promove uma estrutura e vai consolidando o grupo profissional dos próprios professores. São, então, os professores os grandes especialistas do currículo, manifestando-se na organização daquilo que se pretende que sejam as aprendizagens dos alunos, uma vez que este saber é aquele que caracteriza e também define a sua profissão: “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000, p.17). Peralta (2005), ao apresentar vários modos de conceber e de organizar o currículo, refere também a aceção de currículo como “planificação do processo de ensino aprendizagem” (p.34) tal como é organizada pelo professor numa situação concreta. Segundo a mesma autora, o currículo pode abranger um espectro que vai de um “texto fechado, com

carácter mais ou menos prescritivo a discurso em acção, em construção permanente de sentido” (p. 34).

Todavia, para Stenhouse (1975), as múltiplas definições do conceito de currículo não solucionam os problemas de natureza curricular, mas contribuem para a definição de formas de análise desses mesmos problemas, pois uma proposta curricular não garante por si só a sua realização, seja qual for a sua proveniência (Vasconcellos, 2009). Edificar assim uma base sobre a qual se possa construir um esquema completo é o grande desafio dos planeadores do currículo (Kelly, 1986). Contudo, todas as suas definições imprimem um significado político no que respeita ao responsável pela tomada de decisões e aos múltiplos papéis da responsabilidade dos diferentes agentes educativos, sendo estas diferenças, inerentes ao conceito de currículo, consequência de diferentes valores, prioridades e opções (Escudero, 1999; Jesus, 2008). O currículo acaba por se afirmar como um alvo adequado para intervir ao nível das transformações ou sustento das próprias relações de poder e consequentemente das mudanças sociais (Jesus, 2008), justificado pelo facto de “o currículo, além de ser uma construção histórica e social, é também, e cada vez mais, uma construção política” (Peralta, 2012, p. 61), tendo já em pleno século XX, William B. Stanley (1992) assumido o currículo como um veículo para a reconstrução social. Neste seguimento prevalece a ideia de que o currículo é construído por diversos saberes, sendo estes

“saberes que nos caracterizam como cultura, saberes que fazem sentido e de que cada um de nós consegue fazer sentido, saberes cujos domínios e uso nos tornam realmente competentes, e não apenas certificados, saberes da ordem do compreender, saberes da ordem do agir, saberes da ordem do viver político e social.” (Roldão, 2005, p.5).

Considerando os muitos conceitos de currículo existentes e face à existência de convergências entre os diferentes referentes, o mesmo abrange a definição do que vai ser aprendido, porquê, para quê e que estratégias a adotar de forma a permitir a aprendizagem. O currículo traduz-se, assim, num modelo que explica o que deve ser ensinado e aprendido, integrando a resposta às seguintes questões: o quê?, a quem?, porquê?, quando?, como? (Gaspar & Roldão, 2007).

Partindo ainda da multiplicidade de definições deste conceito, o currículo é passível de análise considerando domínios distintos e formalmente diferenciados: a) a forma como se compreende a função social do currículo na relação sociedade-escola; b) o plano ou projeto educativo, desejado ou real, integrando, entre outros elementos, diferentes conteúdos e experiências; c) a formalidade do currículo que implica, entre

outros aspetos, a definição dos conteúdos, das orientações e das sequências para o trabalhar; d) a compreensão do currículo como um campo prático, considerando os processos de ensino e a realidade em que estes acontecem, onde diferentes áreas se cruzam e que transcendem os domínios meramente pedagógicos. Estes aspetos de análise transportam--nos para uma compreensão da prática e das próprias funções da Escola (Sacristán, 2000). Somos desta forma reportados para os três espaços de decisão curricular referidos por Peralta (2012): macro-espaço, meso-espaço e micro-espaço. O primeiro associado às decisões políticas e sociais, o segundo relacionado com a tomada de decisão de carácter organizativo e administrativo por parte da Tutela ou das escolas e por último o micro-espaço referente às salas de aula, onde são tomadas decisões de natureza pedagógica e didática.

Neste momento torna-se oportuno direccionar as atenções para os elementos influenciadores e a ter em consideração nas escolhas curriculares: conhecimento, sociedade e alunos. A combinação destes três elementos é a responsável pela eficácia do currículo, dependendo dos dados provenientes da própria natureza dos alunos, da sociedade e do conhecimento acumulado e viável para a educação destes alunos (Lewis, 1902). Contudo, a alteração do currículo, assumido como um plano estruturado, não basta para alterar, de forma significativa, a realidade. Os valores e comportamentos, tal como a sociedade os delimita, contribuem para a definição dos objetivos da educação. Os interesses, as necessidades e as competências dos alunos devem servir assim de princípios norteadores da planificação curricular (Sacristán, 2000).

Relativamente aos níveis do currículo que nos permitem compreender o que o aluno aprendeu realmente e o que ficou por aprender são de referir: formal, real e oculto. O primeiro destes níveis diz respeito ao currículo definido pelos sistemas de ensino, ou seja, um conjunto de experiências prescritas em documentos oficiais, discriminando as diretrizes curriculares, os objetivos e ainda os conteúdos de cada área disciplinar (Kelly, 1986; Jesus, 2008). O currículo real, por sua vez, é aquele que ocorre na sala de aula como consequência de um projeto pedagógico (Jesus, 2008). Por fim, o currículo oculto diz respeito a todos os elementos que têm implicações nas aprendizagens dos alunos, tal como no desempenho dos professores. Este último refere-se a tudo aquilo que os alunos aprendem diariamente por diferentes vias que prevalecem quer no meio social quer no meio escolar (*ibidem*). As aprendizagens proporcionadas por este currículo não são incluídas no planeamento nem definidas

conscientemente, mas são consequência da forma sob a qual é organizado e planeado o trabalho da própria escola (Kelly, 1986).

As principais questões sobre as quais se deseja que incida o estudo do currículo deverão passar pela relação existente entre o currículo oculto e o currículo real, permitindo verificar a relação entre o que se define e o que é de facto implementado (Stenhouse, 1975).

Por sua vez, no que respeita às funções desempenhadas pelo currículo é de destacar a ideia de que o currículo do ensino obrigatório não desempenha a mesma função do de uma especialidade universitária refletindo-se deste modo nos conteúdos e nas “formas e esquemas de racionalização interna diferentes” (Sacristán, 2000, p.15), uma vez que também a função social concedida a cada nível difere. Esta ideia deverá prevalecer no presente estudo, recusando a noção do currículo enquanto elemento estático, mas não esquecendo que para pensar o currículo para uma escola ou para qualquer outro campo, é necessário definir quais os tipos de elementos que mais eficazmente servem como tópicos para usar na organização (Tyler, 1949).

Nesta investigação adotámos a definição de currículo como o conjunto de aprendizagens realizadas e de competências desenvolvidas pelo aprendente desde que entra até que sai de um processo de ensino-aprendizagem formal, contextualizado histórica e socialmente. Posicionámo-nos, pois, numa perspetiva que reflete o próprio desenvolvimento curricular e o seu impacto, ou seja, o processo no qual o aluno está ou esteve envolvido e a projeção que é feita do currículo oficial, real e oculto nas diferentes práticas profissionais. Assim, analisar os efeitos da formação sobre os indivíduos que a frequentaram é compreender a importância que o currículo teve para aquelas pessoas e averiguar sobre os seus potenciais efeitos no desempenho profissional é “entrar” no currículo dos cursos de FPG, ponderando se e em que medida aquilo que se faz e o modo como se faz poderá ser consequência do próprio currículo.

Em suma e comungando das palavras de Moreira e Macedo (2002) sobressai a ideia de que

“Se os currículos nos tornam o que somos, nos constroem como ‘devemos’ ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos actuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las” (p.8).

Falar de currículo é ainda falar numa construção política cada vez mais evidente aliada a uma construção histórica e social, é falar de inovação, de reformas e de mudanças às quais o próprio não tem sido imune (Peralta, 2012). No entanto,

“a questão central, quando falamos de inovação e de mudança, é a de saber quem, num dado momento, toma decisões sobre o currículo, isto é, sobre quais são essas aprendizagens, sobre o que é que se deve ensinar, o que é que se disponibiliza para aprender, e como se organiza o ensino e o processo de aprendizagem” (*ibidem*, p. 61).

Este aspeto remete-nos para Bolonha enquanto exemplo de uma reforma do ensino superior e sobre a qual incide grande parte do estudo proposto. É precisamente a importância que o ensino superior assume na sociedade do conhecimento e a sua reestruturação proveniente da Declaração de Bolonha que lhe concede lugares de destaque, mesmo que não seja arduamente explorado em trabalhos de investigação (Trindade, 2010).

A Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999, veio estabelecer indicações a nível europeu para as universidades, emergindo como respostas de natureza política para a construção daquela que seria a sociedade do conhecimento, caracterizada pela globalização e pela tecnologia avançada existente, onde a competitividade seria enfatizada (Estrela, 2010). Assim, as mudanças de paradigma educacional (Reis & Camacho, 2009; Estrela, 2010) implicaram não apenas alterações de carácter político, mas também éticas e pedagógicas no seio da universidade (Estrela, 2010).

No entanto, as alterações neste nível de ensino não são recentes, o processo de reorganização com o objetivo de reconhecer os diferentes cursos e graus académicos na Europa, permitindo a mobilidade de agentes educativos neste espaço, teve início há alguns anos, vendo findado este percurso com a assinatura efetiva da Declaração de Bolonha. Contudo, as alterações emergentes deste processo não visam a criação de cursos idênticos em todos os países ou Universidades, mas sim contribuir para a transparência dos procedimentos, para a mobilidade dos alunos, para a empregabilidade e para a Educação ao Longo da Vida, através da garantia do reconhecimento e comparação dos conhecimentos adquiridos. Enfatiza-se aqui a ideia de que o Processo de Bolonha tem assumido um papel fundamental na revisão dos diferentes currículos, que enraizados pela tradição e pela própria rotina de outra forma não seriam alterados. Estamos, assim, perante uma reforma também do modo como se olha para o ensino superior (Cunha, 2009).

Segundo o Texto da Declaração de Bolonha (1999) a Europa do Conhecimento é tida como um fator elementar para o crescimento social e humano, consequentemente com repercussões ao nível do enriquecimento da cidadania europeia, com capacidade de permitir aos seus cidadãos o desenvolvimento de competências para darem resposta aos novos desafios, tal como para compreenderem os valores inerentes a este espaço comum, social e cultural.

Com o intuito de definir um espaço do ensino superior na Europa e fomentar o sistema de ensino superior a nível mundial, a mesma Declaração avança com seis pressupostos determinantes:

“Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação (...);
Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado (...);
Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS (...);
Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção (...);
Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade (...);
Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior (...)” (p. 3).

As missões das Universidades, impostas por este Processo, têm sido alvo de questionamento da própria pedagogia universitária, considerando-se dois elementos importantes: “Compatibilidade e comparabilidade dos graus e diplomas” e “mobilidade e empregabilidade dos formandos” (Esteves, 2010, p. 45). Estes eixos configuram os propósitos deste processo: o desenvolvimento da Europa do Conhecimento e transformar, no seguimento do já exposto, “o espaço europeu de Ensino Superior competitivo e atrativo” (*ibidem*, p. 46). A criação deste espaço trata-se de uma necessidade interna no caso da União Europeia, considerando a

”dinâmica de desenvolvimento e de aprofundamento da União, enquanto unidade política, social e cultural, para além de unidade económica e monetária, mas é também uma necessidade externa resultante dos processos de globalização e das dinâmicas associadas à chamada sociedade do conhecimento” (Reis & Camacho, 2009, p. 43).

Segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2010), no Programa do Governo, o ensino superior e a ciência foram afirmados como elementos essenciais para o futuro e desenvolvimento do país, sendo este nível de ensino, no caso português, um dos grandes desafios no que respeita à qualificação dos recursos

humanos e à preparação em termos científicos e tecnológicos. Relembramos que a grande missão da Universidade passa por investigar, levando à produção do conhecimento; ensinar, através da transmissão do conhecimento e intervir na sociedade, transpondo para a própria sociedade a realidade da Universidade (Oliveira, 2009). Ao ensino superior compete ainda a promoção de uma formação especializada, considerando diferentes áreas ou domínios científicos, tal como permitir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho de uma profissão (Arroteia, 1996). O ensino superior visa a produção de conhecimento, assumindo os professores um papel ativo nesta produção e os alunos a responsabilidade enquanto futuros produtores e também transformadores desse mesmo conhecimento (Oliveira, 2009). A definição das diferentes funções do ensino superior obriga a um trabalho conjunto e a uma partilha por parte de todos os docentes e investigadores objetivando facilitar a construção e criação de conhecimentos (Arroteia, 1996).

Estes alunos são atualmente pessoas com níveis de formação distintos e com trajetórias de vida díspares, pertencentes a grupos e classes sociais heterogéneas, características estas mais evidentes ao nível da FPG (Esteves, 2010).

No debate sobre pedagogia e ensino superior fala-se muitas vezes em termos como pesquisa e investigação, pedagogia e didática, tornando-se aqui relevante dissociá-los. Na obra francesa “Pédagogie et Pédagogies” (1972), Lepape define pedagogo como um profissional que não sendo cientista, mesmo que tenha recebido uma formação intelectual, é sobretudo um educador, cujas funções não podem ser confundidas nomeadamente com as de pesquisador.

Quando abordamos as questões da pedagogia é também fundamental distingui-la de didática, correndo-se o risco de, em diferentes momentos, confundirmos estes dois termos. Assim, fixaremos o conceito de didática associado aos conteúdos que se pretende ensinar e que estão intimamente aliados a uma disciplina científica, sendo por pedagogia entendida a própria relação de ensino-aprendizagem na sua forma global contextualizada social e institucionalmente (Bireaud, 1995). É, precisamente, para o conceito de pedagogia que direcionamos esta exposição, tomando como mote a ideia de que esta, ao longo do tempo, passou a designar a reflexão sobre uma prática social com um impacto determinante no contexto social mais amplo sobre a educação (Corbett & Norwich, 2005), implicando o papel da pedagogia institucional um estreitamento entre a Escola e a sociedade (Gilbert, 1986). Segundo Estrela (2010), consiste numa modalidade específica de educação, aliando-se, desta forma, a uma ação de influência

entre pessoas de acordo com os valores consequentes de uma determinada visão sobre o mundo. Aqui, adotaremos a definição de pedagogia defendida por esta autora (*ibidem*) como “uma prática de ensino fundamentada, com todos os elementos que isso envolve” (p.13), que quando reportados para o ensino superior referir-mo-nos à pedagogia é “falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender” (Esteves, 2008, p. 103). Considera-se então o ato pedagógico como um “acto intencional essencialmente comunicativo, relacionado como um projecto social de formação ligada a uma determinada mundividência, criando uma relação mediada pelo saber e regulada pelo poder e autoridade que esse saber gera” (Estrela, 2010, p.13).

O ensino superior e a pedagogia do ensino superior em Portugal enquanto objetos de investigação são recentes. Porém, tem vindo a testemunhar-se um crescente interesse neste âmbito, tal como uma maior preocupação por parte das instituições relativamente à qualidade quer do ensino quer da aprendizagem (Vieira, 2005). Esta preocupação justifica-se, segundo Vieira (2005), pelas “lógicas conflituais, e o clima de incerteza e de insegurança que hoje se vive nas instituições” (p. 18) e que por vezes não se encontra ao serviço da inovação apesar de ser uma condição necessária e também obrigatória, afirmando a mesma autora que a exploração da investigação realizada que tem a relação de ensino e de aprendizagem como foco assume um aspeto fundamental para a transformação da própria pedagogia (*ibidem*).

A pedagogia defendida para o ensino superior é assim aquela que questiona as diferentes políticas e que indaga a sociedade relativamente ao que espera deste nível de ensino. Interrogar a pedagogia do ensino superior obriga a assumi-la como um domínio com múltiplas dimensões e com uma complexidade específica, implicando expectativas e influências de origem diversas (Esteves, 2008), tornando-se oportuno considerar a “finalidade da transformação da pedagogia: uma educação de orientação emancipatória” (Vieira, 2005, p. 14).

Porém, diferentes questões surgem sob um pensamento crítico relativamente à pedagogia, contribuindo como estímulo à reflexão e partilha no seio das diferentes comunidades académicas (Esteves, 2008). Esteves (2008) remete estas questões para o movimento do currículo por competências, segundo o qual é habitualmente introduzida de forma excessiva uma contextualização do currículo, enunciada como uma

“contextualização no presente e nas suas exigências imediatas, impedindo sequer uma visão do futuro próximo; contextualização nas necessidades sociais imediatas; contextualização nas condições actuais

das instituições, sem procura de mudança de condições tidas por insuficientes ou deficientes; contextualização face ao ponto de partida dos estudantes, sem colocar a questão de modificar e melhorar esse ponto de partida” (p. 107).

Esta contextualização pode, deste modo, conduzir a processos de natureza pedagógica pouco desafiantes e estreitamente conformistas introduzindo um questionamento pertinente sobre esta mesma contextualização, considerando quer as mais-valias daqui resultantes, mas também os erros a que induz. Podemos ainda, considerar elementos inerentes às questões da pedagogia, numa breve abordagem, como sejam os modelos pedagógicos, que implicam uma organização congruente das práticas e a filiação de estratégias visando o objetivo definido, fazendo com que estejamos perante a definição de método (Bireaud, 1995). Os métodos pedagógicos são então um conjunto de ações de quem ensina, objetivando o desenvolvimento da capacidade de aprender, mas também de modificar comportamentos e atitudes (Mão-de-Ferro, 1999). O interesse pelo ensino e pelos métodos de ensino foi renovado recentemente sob o rótulo de pedagogia remetendo para novas questões no domínio e no estudo da educação (Corbett & Norwich, 2005).

No ensino superior prevalece, a par com a pedagogia tradicional, uma estratégia de comunicação predominantemente unilateral, do docente para o estudante, com uma forte componente de trabalho de grupo e dependente da autonomia do aprendente. Ainda assim, e na defesa da melhoria dos resultados, os docentes que buscam a inovação esforçam-se para que a comunicação pedagógica que se estabelece também se altere e que a direção desta seja feita em sentido contrário: estudante → professor e também entre os próprios estudantes.

O ensino superior trata de um percurso onde a investigação ganha relevância, organiza-se por disciplinas, sendo os respetivos conteúdos definidos por um modelo pedagógico dito tradicional, considerando as especificidades das disciplinas a que pertencem (Bireaud, 1995). Somos, deste modo, reportados para a ideia de que a relação pedagógica não se restringe a determinado ciclo ou nível de ensino, pelo contrário, mas respeitando sempre as particularidades características de cada um. No caso do ensino superior, o facto deste ter como princípio servir o desenvolvimento seja pessoal seja profissional de cada estudante, tal como a comunidade onde este se insere faz com que não possa ser um elemento excluído (Fonte & Vasconcelos, 2002), pois segundo Dewey (1938), existe uma relação estreita, mas também necessária entre a experiência e a própria educação.

É aqui altura de aludir ao prefácio de uma obra organizada por Flávia Vieira, no ano de 2009, com enfoque nas questões da pedagogia da Universidade, onde a autora destaca a grande necessidade de transformação neste domínio, não se limitando às exigências do Processo de Bolonha que implicou as diferentes instituições de ensino superior numa lógica de “transição paradigmática” (p. 9), mas também remetendo para grandes mudanças no papel desempenhado pelas Universidades, concedendo uma atenção especial às questões da qualidade. Efetivamente, no ensino superior já se começam a identificar práticas distintas das tradicionais, porém devido ao seu cariz pontual questiona-se o facto de já ser permitido falar-se em novos modelos pedagógicos. O ensino superior e a sua pedagogia pautam-se por uma diversidade vincada, seja esta a nível mais macro, se assim lhe podemos chamar, quando nos referimos à multiplicidade de instituições existentes, ou a um nível micro, como sejam os ciclos ou mesmo os estudantes que o frequentam (Bireaud, 1995).

Sobrevive desta forma a ideia de que o fundamento de uma pedagogia universitária é a existência de um saber para ser ensinado e simultaneamente aprendido (Esteves, 2008), dando-se as alterações desta mesma pedagogia pelo questionamento, sendo a forma desejável, mas também aquela que é possível (Vieira, Silva & Almeida, 2009). Porém “Em Portugal, e naquilo em que a excelência pedagógica do ensino superior depender de uma formação especializada dos docentes, há ainda um longo caminho a percorrer” (Esteves, 2008, p. 107).

Em suma, o currículo não é apenas sobre o que deve ser aprendido, enquanto a pedagogia também não é simplesmente sobre como ensinar este conteúdo (Corbett & Norwich, 2005).

3. Formação de Professores: da Formação Inicial à Formação Pós-Graduada

“Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade” (Bandeira, s.d., p. 2), tornando-se importante compreender esta formação como alicerce para a aquisição de conhecimentos específicos da profissão (Bandeira, s.d.). De facto, em Educação, a formação de professores é das áreas onde mais investigação se tem realizado, contudo, os resultados daqui advindos não se traduzem em mudanças rápidas e notórias no trabalho que se desenvolve em contexto escolar (Lopes & Pereira, 2011).

Aqui torna-se importante compreender que a formação inicial visa a preparação de futuros professores para a intervenção em escolas inseridas em contextos de

mudança, obrigando a um trabalho de reflexão constante relativamente ao papel a desempenhar e ao seu profissionalismo, mas também sobre a forma como este é compreendido (Flores, 2010). A formação de professores, seja inicial ou contínua, deverá prepará-los para a docência, mas também para compreender a sua prática pedagógica como um processo que deverá ser atualizado e melhorado (Correia, 2008). Neste seguimento não podemos descurar que a principal finalidade da formação - inicial e contínua – ao visar a preparação dos professores, sobretudo para a produção de conhecimento e não para a mera transmissão do mesmo (Correia, 2008), pretende que tenha também implicações no que respeita à construção de “profissionalismos e de novas profissionalidades” (Leite, 2005, p. 372) conduzindo ao desenvolvimento de diferentes competências para dar resposta às múltiplas situações criadas pelas mudanças sociais (Leite, 2005). É fundamental ainda que contemple a relação teoria-prática para que a planificação seja feita tendo esta relação como fundamento, uma vez que o desempenho e a prática pedagógica de cada professor são o reflexo da formação adquirida (Correia, 2008). O desempenho do professor é efetivamente resultado da junção entre as diferentes práticas e as teorias que lhes servem de fundamento. No entanto, quando as formações adquiridas recaem essencialmente sobre questões teóricas desfasadas das práticas e daquilo que será concretamente o dia-a-dia do professor, este não terá oportunidade de mobilizar para as suas ações as informações e conhecimentos consequentes da formação, afirmando-se assim a existência de um hiato na formação académica que acaba por não ter a utilidade desejada (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001). Este aspeto remete-nos para uma das dificuldades sentidas no início de carreira, altura em que é a sua experiência enquanto alunos que serve de alicerce para a resolução das dificuldades encontradas, assumindo as disparidades existentes entre a teoria e a prática como responsável pela falta de preparação (Flores, 2010).

Definir o professor enquanto profissional implica então reconhecer-lhe competências específicas, conhecimentos consequentes da ciência, validados pela Universidade ou conhecimentos explicitados emergentes das práticas (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001). “A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (*ibidem*, p.25).

Falar de ensino e de aprendizagem é falar sobretudo da experiência de vida de cada um. Desta forma destacam-se diferentes processos de formação a que Pouzada, Martins, Lucas, Cabral e Cristino (2003) fazem referência.

- “a) o ensino formal graduado *tradicional* (bacharelados e licenciaturas)
- b) o ensino formal pós graduado (mestrados e programas de doutoramento)
- c) o ensino graduado de curta duração (são paradigmas os *cursos de especialização tecnológica*, de dois anos de duração)
- d) as acções de formação pós-graduada acreditada de muito curta duração
- e) os programas de formação contínua pós-graduada” (p. 3).

Neste seguimento, foquemos as nossas atenções na FPG enquanto objeto de estudo da investigação aqui proposta. Partiremos assim do pressuposto de que o desenvolvimento está estrategicamente associado ao ensino superior qualificado, seja este desenvolvimento de pessoas, instituições ou até mesmo do próprio país (Cury, 2004), uma vez que o desenvolvimento alicerçado na formação académica se dá a três níveis: económico, social e individual. Num olhar transversal sobre a realidade de diferentes países e tendo como foco as questões da competitividade, enfatiza-se a ideia de que o seu crescimento depende da capacidade de inovação e até mesmo da qualidade de que o capital humano é detentor, definindo assim a capacidade de crescimento e a sustentabilidade. Desta forma, também a procura cada vez mais ascendente do ensino superior espelha o reconhecimento desta formação e as condições financeiras para o fazer, retratando nos casos de uma procura menos acentuada, uma incapacidade social para apostar no futuro e assim uma impossibilidade de progredir (Vieira, Vieira & Cachapa, 2012). A estes fatores, agregados àqueles que são tidos como os princípios da FPG, de que são exemplo a formação de professores o mais consolidada possível e os contributos para o desenvolvimento de pesquisadores de sucesso, aliam-se as implicações que o conhecimento poderá ter para o desenvolvimento de uma sociedade (Cury, 2010).

O professor hoje é mais do que um especialista em determinado domínio do saber, é alguém que sabe muito sobre múltiplas áreas. Para além da área de especialização de cada professor e do seu papel enquanto transmissor de conhecimentos, são agora da responsabilidade destes profissionais desempenhos ao nível psicossocial e psicossociológico no âmbito da intervenção educativa (Cunha, 2008). A evolução permanente a que a sociedade e a Escola estão sujeitas obriga o professor a um posicionamento constante ante pressões, obrigando-o a uma adaptação frequente às mudanças e a uma dinamização frequente destas mesmas transformações em sala de aula, remetendo-nos para as novas e variadas funções e papéis do que é ser agora professor, contribuindo para a identificação profissional. A própria reforma educativa e

os documentos oficiais que regulamentam o sistema educativo em Portugal reportam para os docentes inúmeras funções e atividades para as quais a formação inicial não os prepara, levando desta forma à necessidade de procurar formação contínua (FC). Deste modo, também a Escola carece de uma inovação e mudança constante a diferentes níveis, sejam elas curriculares ou de intervenção, correndo o risco de não facultar aos que a frequentam todas as ferramentas que estes necessitam. A formação profissional precisa de almejar a prática, para, conseqüentemente, chegar às escolas como campo de ação dos professores (Correia, 2008). A atividade dos professores ao exigir, então, mais de quem a exerce, obriga a uma aposta cada vez maior na formação, que permita uma atualização de conhecimentos e técnicas (Leite, s.d.). Este aspeto reporta-nos para a ideia partilhada por Freinet (1973) que cruza com as questões da pedagogia abordadas no ponto anterior, onde o autor assume que os educadores se encontram perante uma encruzilhada, mas que não se devem situar ao nível de uma “pedagogia do cavalo que não tem sede” (p. 25), devendo procurar de forma ambiciosa, com fundamento e consistência uma “pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedoiro” (p. 25). Neste seguimento, considerando a redução das necessidades de formação inicial e as exigências emergentes dos últimos anos, surge no âmbito da FC uma necessidade de definir e orientar atividades tidas como prioritárias das próprias instituições que proporcionam formação inicial, obrigando a apostarem na FC, passando esta a ocupar um lugar dianteiro nas atividades prioritárias. Situa-se desta forma o crescente investimento na FPG, essencial para o desempenho de funções específicas (Campos, 1995b), considerando uma formação de maior qualidade e que transcenda a formação inicial e os campos didáticos a que cada professor se vinculou aquando desta (Leite, 2005).

Recuperando as palavras de Campos (1995a) e para nos restringirmos às questões conseqüentes da reforma educativa surgem

“dois dos seus objectivos estratégicos plenos de exigências para a capacitação dos professores: (i) conseguir que um maior número de alunos prossiga com sucesso os objectivos essenciais da educação básica de 9 anos (...) o que será impossível se os professores não forem capazes de construir estratégias diferenciadas de ensino, uma vez que a heterogeneidade dos alunos será cada vez maior; e (ii) prosseguir outros objectivos, não só no domínio do saber disciplinar (...) mas ainda relativamente à educação para agir face a uma variedade de problemas (...) o que não será viável se restringir ao saber de uma disciplina” (p. 40).

A FPG tem-se assumido como um suporte essencial quer à formação quer à produção de conhecimentos que despoletam o desenvolvimento científico e tecnológico do país, permitindo “a atualização de saberes e a busca sistemática e metódica do conhecimento de ponta. Para tanto, esse esforço combinou o crescimento de programas dentro do país com uma grande internacionalização de formação doutoral” (Cury, 2004, p. 781). As alterações demográficas e a própria evolução tecnológica promoveram alterações em termos de números no que respeita ao ensino e à aprendizagem refletidos no crescimento da procura de FPG e na necessidade de criar alterações a esta formação no sentido de uma requalificação da população (Pouzada *et al*, 2003).

A oferta de cursos de FPG no domínio da educação data dos anos oitenta, justificando-se a sua procura por diferentes motivos, nomeadamente o interesse em aprofundar conhecimentos advindos da sua formação inicial, a obtenção de um novo grau académico e a progressão na carreira, tal como o desenvolvimento de competências para o desempenho de funções específicas quer enquanto docentes ou outras de natureza educativa (Campos, 1995b). Para Cury (2004) a graduação objetiva um ensino direcionado para uma profissionalização com um papel de destaque no que concerne à inserção profissional. No entanto, a flexibilidade organizacional consequente desta vertente formativa e profissionalizante não é tão notória como aquela que a FPG permite, pois

“A pós-graduação, como componente do Ensino Superior, eleva o ensino nela ministrado pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em ação e pela circulação de múltiplos pontos de vista. Por consequência, a pós-graduação tem como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa. Na pós-graduação, a componente da investigação é dominante e esta não pode ver-se privada de portais científicos, laboratórios, bibliotecas atualizadas e número mais reduzido de estudantes” (Cury, 2004, p.779).

No ano de 2010 o Governo português assinou um Contrato de Confiança com o ensino superior com o objetivo de aumentar os níveis de qualificação da sociedade (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2010).

“O desenvolvimento do sistema binário, o reforço das instituições, a garantia da diversidade da oferta formativa e da equidade no acesso por parte da população, o investimento em acção social escolar, a melhoria da qualidade e dos mecanismos de avaliação e acreditação”(ibidem, p. 2)

tratam-se de objetivos declarados neste contrato. Neste seguimento, têm sido implementados Programas de Desenvolvimento com todas as instituições de ensino superior, permitindo desta forma a frequência de mais estudantes pertencentes a diferentes classes sociais. Também, o reforço da FPG e da própria internacionalização, assim como a concretização do processo de Bolonha numa lógica de melhoria das aprendizagens são aqui enfatizados. Atualmente, neste campo, Portugal caracteriza-se pelas alterações no ensino superior, marcadas pela diversidade e por uma maior abertura à sociedade, conduzindo a um maior reconhecimento nacional e internacional (*ibidem*).

Em suma prevalece a ideia de que

“O Ensino Superior português está na primeira linha de um dos mais críticos desafios do País: o da qualificação superior dos seus recursos humanos e o da sua preparação científica e tecnológica. (...) O nosso desenvolvimento académico e científico é ainda frágil. São tremendas as resistências sociais à cultura do trabalho persistente, sério, exigente e crítico, sem a qual não há nem ciência nem desenvolvimento tecnológico.” (*ibidem*, p. 11).

4. Avaliação do Impacto da Formação

Quando o debate incide sobre as questões da avaliação da formação, a diferenciação entre operações de controlo e o conceito de avaliação deverá ser feita para que não se confundam práticas nem propósitos. Desta forma, estamos perante uma situação de controlo quando os procedimentos efetuados visam apenas facultar informações sobre o funcionamento de uma dada atividade de formação (Barbier, 1985). Já falar de avaliação é aludir a um processo de recolha de informação que pode ser mais ou menos elaborado, profundo, contextualizado (Fernandes, 2010) que nos permite formular juízos de valor sobre o valor ou o mérito de um determinado objeto (Barbier, 1985; Pereira & Costa, 2004; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Fernandes, 2009, 2010). A avaliação não é um conceito nem uma prática recente, e se nos centrarmos nesta última ideia da avaliação para determinar o valor de um determinado objeto, estamos perante uma prática que nasceu antes de toda a teoria construída em torno dela, remetendo-nos para os primórdios da vida humana (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Avaliar faz assim parte do nosso quotidiano em práticas mais ou menos formais, contudo seja uma avaliação formal ou informal, proveniente de opções do dia-a-dia ou consequente de um esquema organizado de tomada de decisões, encontra-se sempre ao serviço seja de um projeto ou de um conceito teórico (Chueiri, 2008).

Como afirma Rodrigues (1999)

“No próprio domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como por exemplo: alunos, professores, métodos e estratégias, meios e materiais, manuais escolares, suportes e documentos de ensino a distância, ciclos de ensino e estruturas educativas, equipamentos e instalações escolares e de formação, estabelecimentos e instituições de ensino, projectos, programas, planos de estudo e currículos, reformas educativas e inovações de toda a ordem, políticas de educação, sistemas educativos globais e seus sub-sistemas, e até a própria avaliação” (p.18).

Fernandes (2010) assume a avaliação como uma prática social complexa que objetiva a melhoria e com um papel fundamental na caracterização, na compreensão e até na melhoria dos múltiplos problemas que atingem as sociedades e que não se restringem à área da educação. Neste seguimento, os avaliadores deverão, aquando do ingresso num processo avaliativo, ter a preocupação de transmitir a todos aqueles que estão implicados a ideia de que o resultado de uma avaliação deverá visar sempre a melhoria e o progresso, mesmo que isso implique alterações (Pereira, 2010). Ao afirmar-se a avaliação como um processo complexo, reconhece-se a existência de pessoas em contextos específicos, com práticas particulares e diferentes políticas, sendo ainda considerada a natureza do próprio objeto (Fernandes, 2009). Assegurada enquanto uma prática social e histórica (Barbier, 1985, Fernandes, 2010) a avaliação não descarta elementos de ordem social, política ou ética, nem as questões referentes a quem poderá fazer uso dessa avaliação, à sua utilização e à participação dos intervenientes, pelo que se deve reger por princípios que lhe concedam rigor, utilidade e relevância social (Fernandes, 2010).

As finalidades que estão na base de um estudo de avaliação definem quer a forma como se planifica este processo, quer o desenvolvimento do próprio processo de recolha de informação e até o modo como os resultados deste estudo se tornarão públicos (Fernandes, 2009). Falar em finalidades dos estudos de avaliação, ou melhor dos propósitos, como refere Fernandes (2009), é falar de:

“a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação pública de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos de um dado programa educativo; d) compreender problemas de natureza social no âmbito de um dado projecto, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social” (p.41-42).

No entanto, quando nos referimos à avaliação de projetos ou programas são diversas as questões que deverão ser consideradas. A primeira destas questões implica compreender que a avaliação pode ser apenas um processo formativo, encontrando-se desta forma mais direcionada para o desenvolvimento ou melhoria do objeto avaliado. Porém, as intervenções avaliativas poderão também assumir um carácter estritamente sumativo direcionadas para a prestação de contas ou a responsabilização. Todavia, em algumas situações poderá ser oportuno a conjugação de uma avaliação mais formativa com outra de natureza verdadeiramente sumativa. Outro aspeto a não descurar prende-se ainda com a realização de uma avaliação interna – realizada pelos agentes implicados no programa (Fernandes, 2009) e que permite um processo de autoavaliação, visando uma perceção clara sobre a forma como funcionam (Morgado & Carvalho, 2012) - ou externa, a cargo de uma entidade alheia ao sistema (Fernandes, 2009), com o intuito de compreender o impacto que determinada organização tem no contexto em que está inserida (Morgado & Carvalho, 2012). Neste caso, poder-se-á ainda ponderar a realização de uma conjugação de ambas, não descurando as fragilidades que poderão manifestar (Fernandes, 2009), pois numa sociedade marcada pela diversidade e complexidade e com organizações com características díspares, a avaliação revela-se como uma prática fundamental independentemente da modalidade adotada (Morgado & Carvalho, 2012). Também a participação dos intervenientes e o grau em que esta ocorre deverão ser considerados, uma vez que permite a apresentação de pontos de vista e considerações sobre o valor do objeto mais próxima da realidade possível (Fernandes, 2009).

Travar um discurso sobre avaliação de projetos ou programas implica também falar nas teorias que estão por trás destes e da importância e implicações que assumem em situações de avaliação. As teorias dos programas permitem compreender a natureza do objeto que se pretende avaliar e dos pressupostos a este inerentes (Fernandes, 2010), consistindo na descrição não apenas destes, mas contemplando igualmente a teoria normativa, as teorias dos sujeitos implicados, assim como os modelos e teorias construídas com base em pesquisa (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Estas teorias possibilitam a aquisição de um conjunto de informações que nos permite definir “de que formas é que um projecto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social” (Fernandes, 2010, p.30). Um enquadramento profundo afirma-se então como um elemento fundamental para o estabelecimento de questões de investigação o

mais adequadas e oportunas possíveis (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, Fernandes, 2010).

Concomitantemente, as potencialidades da avaliação continuam a ser tidas como um desafio para a própria avaliação, sendo o ponto de partida a adoção e identificação das diferentes abordagens que, segundo Fernandes (2009, 2010), permitem fundamentar as avaliações tidas como formais ou sistemáticas que possibilitam a concretização dos objetivos definidos, sendo ainda possível recorrer a avaliações informais e a combinações mais ou menos formais.

As teorias fundamentadas no âmbito da avaliação educacional são marcadas pela multiplicidade e disparidade “quer em termos de metodologias, modelos e teorias, quer em termos da complexidade das dimensões e funções envolvidas, quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou mais descritivas e compreensivas)” (Afonso, 2012, p. 55). Estas múltiplas abordagens são sustentadas por diferentes vertentes políticas e filosóficas, dependendo a sua utilização prática das diferentes concepções e valores defendidos pelos seus autores. Contudo, estas abordagens têm caminhado a par com as ciências sociais, acompanhando a sua evolução (Fernandes, 2010). Assim, temos ao nosso dispor “abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas ou socio-críticas” (*ibidem*, p. 20).

Estas diferentes abordagens ou teorias da avaliação se quisermos, não são mais do que discursos que debatem os diferentes aspetos implicados num processo avaliativo, estabelecendo, de acordo com o que defendem os autores, uma *boa avaliação* (*ibidem*). Consequentemente, torna-se pertinente destacar aquelas que assumem papel de relevo na discussão sobre estas questões. Iniciando este roteiro teórico pela abordagem defendida por Stake ganha ênfase uma avaliação assumida como responsiva/ recetiva/ respondente, sustentando um modelo orientado para o cliente (Stake, 1975). Já, na perspetiva de House e Howe (2000), encontramos a defesa de uma avaliação democrática e deliberativa, apresentando uma abordagem dialógica e deliberativa, visando a transformação da sociedade a partir da avaliação, através da avaliação de múltiplos serviços recorrendo à participação de todos os *stakeholders* (sujeitos implicados na avaliação). Nesta perspetiva, a Democracia ganha legitimidade incluindo os interesses de todos os *stakeholders* que devem ser integrados no decorrer do processo, destacando-se a sua conotação política muito vincada, assim como a importância do diálogo e da participação democrática. Para

Guba e Lincoln a avaliação é tida como uma avaliação construtivista, assumindo-a como uma construção social (Guba & Lincoln, 2000). Por sua vez, Patton (2003) fundamenta uma avaliação baseada na utilização e nos utilizadores. Este modelo pretende que a avaliação seja útil através da identificação e envolvimento daqueles que suportam os seus resultados, sendo um processo direcionado para a avaliação de programas, salientando a natureza pessoal, dinâmica e situacional. O modelo descrito faz sobressair a ideia de que a avaliação focada na utilização deve ser ativa, reativa e adaptativa, uma vez que se trata de um processo desenhado para ajudar utilizadores específicos a examinar os métodos de avaliação, tal como a situação local e, posteriormente, escolher o modelo, os métodos, os valores, os critérios, os indicadores e os utilizadores adequados à situação. Stufflebeam apresenta ainda uma avaliação orientada para os decisores, sendo um modelo situado ao nível da prestação de contas/ melhoria. Aqui, é de salientar o modelo CIIP (Contexto, Input [Insumos], Processo, Produto) da responsabilidade do autor, orientado para a tomada de decisão (Stufflebeam, 2003), que embora com origem no universo educativo, este modelo começou a ser transportado para outros contextos, influenciando entidades e agentes (Pereira, 2010). Esta proposta apresentada por Stufflebam apresenta quatro planos de análise. O primeiro – *avaliação do contexto* – é utilizado para planear decisões, seguindo-se da *avaliação de insumos* que define como usar os recursos para atingir os objetivos estabelecidos pelo programa, que no fundo passa pela planificação das diferentes intervenções, enquanto que a *avaliação do processo* visa implementar decisões. E por fim, a *avaliação do produto* que tem como objetivo analisar as diferenças existentes entre o real e o desejado, analisando os factos responsáveis por essa diferença no sentido de uma possível revisão das decisões já tomadas (Stufflebeam, 2003; Pereira, 2010). Aqui, é apenas de ressaltar que uma das diferenças apontadas entre o modelo CIPP e os restantes passa por este apelar e clarificar as necessidades de formação (Pereira, 2010).

Aludimos ainda neste desenho teórico dos diferentes modelos de avaliação à perspetiva de Scriven (2011), que defende uma avaliação voltada para os consumidores, orientada para os serviços. O autor defende que a avaliação objetiva o fornecimento de boas informações aos consumidores para que estes possam escolher o melhor.

Por fim, foquemos a nossa atenção no modelo apresentado por Donald Kirkpatrick, em 1959, um dos primeiros modelos de avaliação da formação aplicado em empresas e que se assume como o fundamento de modelos que surgiram posteriormente, merecendo por esta razão no presente contexto uma atenção privilegiada. Este modelo, conhecido como o modelo de avaliação dos quatro níveis de

Kirkpatrick, recai sobre: *reação, aprendizagem, comportamento e resultados*, surgindo como um elemento fundamental para a gestão do próprio processo avaliativo. Assim, Donald Kirkpatrick apresenta o nível 1 como o nível que pretende avaliar a reação dos formandos; o nível 2 onde são avaliadas as aprendizagens daqueles que frequentaram a formação; o nível 3 que implica a avaliação dos comportamentos dos formandos no local de trabalho e por fim, o nível 4 que avalia os resultados da própria formação em termos de impacto (Kirkpatrick, 1998).

Todavia, este leque de abordagens remete-nos para aquilo que Fernandes (2010) chamou de *discernimento pragmático*, ou seja, um processo que permite distinguir as diferentes abordagens avaliativas, possibilitando o seu reagrupamento, por forma a utilizar essas mesmas abordagens, do modo mais indicado possível no momento do processo avaliativo, não esquecendo que a avaliação deverá ter um cariz utilitário, visando tanto a resolução de problemas como a promoção das pessoas, das instituições ou mesmo da sociedade. Contempla-se aqui ainda a percepção de que as diferentes variáveis implicadas numa formação e a relação existente entre estas levantam questões e complexificam o processo avaliativo, uma vez que “a avaliação da formação trata de um processo vasto e complexo que supõe a necessidade de percorrer os diferentes momentos da formação, para poder conjugar um contributo mais alargado tendo em vista a sua melhoria” (Pereira & Costa, 2004, p. 382), uma vez que quando se passa por um processo avaliativo ter-se-á que partir do pressuposto que os resultados serão benéficos quer para os responsáveis por este, quer para aqueles que vão tomar decisões partindo da avaliação realizada (Kirkpatrick, 1998).

Apresentados os modelos teóricos no domínio da avaliação e diferentes questões daqui emergentes, somos conduzidos para o objeto da investigação proposta: a avaliação do impacto da formação. Efetivamente, a pesquisa em avaliação da FPG em Portugal e as iniciativas a nível institucional tiveram início na década de noventa, mais tarde do que noutros países onde esta formação também se iniciou mais cedo (Cruz, Pombo & Costa, 2008). A avaliação dos diferentes cursos e do seu impacto é consequência do aumento da oferta formativa e da necessidade de compreender, no que respeita à FPG, como se desenvolve a interação entre a formação, a investigação e as práticas dos professores (Pombo & Costa, 2009).

Num olhar mais atento face às questões da qualificação dos recursos humanos, a eficácia e eficiência dos sistemas educativos têm sido alvo de questionamento. Justificado pelo facto da formação dever estar aliada ao desenvolvimento profissional e

como tal obrigar a uma especialização de acordo com as necessidades advindas dos novos perfis profissionais, a avaliação do impacto deverá ser tida, como refere Pereira e Costa (2004), como uma oportunidade de promoção da reflexão sobre estas questões. De facto, o motivo que nos leva a realizar uma avaliação prende-se com a necessidade de determinar a eficácia do programa objeto de avaliação (Kirkpatrick, 1998). Assim, com o aumento do investimento quer na criação, quer no desenvolvimento de cursos de mestrado, a avaliação da qualidade da FPG em educação passou a ser alvo de maior cuidado e atenção. Neste seguimento, surgiram planos de avaliação externa e interna destes cursos a nível europeu, sendo múltiplos os fatores responsáveis pelo desenvolvimento desta avaliação (Cruz, Pombo & Costa, 2008). Neste âmbito e

“no caso específico dos estudos de Avaliação da Formação, estes podem incidir nos cursos (currículo planificado e em acção, políticas da sua gestão, agentes da formação,...) e/ou no seu impacto (efeitos da formação sobre o desenvolvimento dos indivíduos, do grupo a que pertencem e da própria organização/comunidade a que se encontram vinculados)” (*ibidem*, p. 3).

Aliadas aos diferentes procedimentos avaliativos surgem, inevitavelmente, as questões da qualidade que aqui se ressalvam, uma vez que a própria planificação da formação se afirma como o momento antecedente a toda e qualquer avaliação, visando efetivamente a qualidade que se deseja que essa avaliação tenha. Desta forma, qualquer que seja a avaliação que se realize, esta faz emergir duas questões estreitamente relacionadas com a conceção de qualidade, passando a primeira por compreender o que é qualidade para cada uma das pessoas e a segunda por perceber qual a qualidade do ente que é objeto de avaliação. Salienta-se assim que este conceito – *qualidade* – estará sempre associado a critérios ou às experiências dos intervenientes, não permitindo uma definição universal (Fernandes, 2009). A avaliação estabelece verdadeiramente uma relação estreita com as questões da qualidade não apenas cingida ao diagnóstico, mas também e sobretudo no que respeita ao processo de melhoria (Pereira & Costa, 2004).

Naturalmente, todos os projetos de formação visam dar resposta a necessidades específicas, recorrendo a atividades, com o intuito de alcançar os objetivos definidos. Desta forma, é fundamental o estabelecimento dos resultados que se pretende ver atingidos através do cumprimento de diferentes fases da implementação do projeto (Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís & Duarte, 2000). Estas fases vão desde a planificação ao impacto (Pereira & Costa, 2004) e é assim o determinar destes

resultados que possibilitaram avaliar o projeto no que respeita à sua eficácia (Roldão *et al*, 2000).

E é precisamente no impacto da formação, enquanto fase, que nos focaremos na investigação apresentada, assumindo que avaliar o impacto da formação é somente avaliar uma das dimensões contempladas numa avaliação da formação (Pereira & Costa, 2004). Este aspeto reporta-nos à relevância concedida por Cruz e Costa (2005) a uma intervenção ao nível do impacto, no caso específico dos cursos de mestrado, mas que se torna oportuno alargar a toda a FPG, no sentido da sua potencialização, ideia consequente de estudos de avaliação já realizados ao nível dos Cursos de Mestrado na área da Formação de Professores. Assim, entenderemos como *impacto* as consequências em determinada realidade passíveis de observar, seja direta ou indiretamente, com uma durabilidade significativa e que se assuma como contributo para a modificação dessa mesma realidade (Roldão *et al*, 2000). No entanto, quando nos referimos a impacto e às implicações que este poderá ter na sua relação com os sujeitos envolvidos somos obrigados a dissociá-lo. Teremos assim um *impacto direto* ou *indireto* e um impacto *positivo*, *nulo* ou *negativo*. O primeiro é o que tem repercussões imediatas na audiência, sendo possível medi-lo recorrendo a indicadores observáveis ou a uma descrição pormenorizada do que se observa. Por sua vez, o impacto indireto tem influência sobre as audiências. No entanto não pode ser diretamente constatado, uma vez que as transformações daqui advindas são a título de exemplo ao nível do quadro teórico de sustentação das suas práticas. Já o impacto positivo é compreendido como o nome indica como positivo para a audiência, porém o que é favorável para uma poderá tornar-se negativo para outra (Cruz, Pombo & Costa, 2008). Desta forma, para se proceder a uma avaliação do impacto da formação, é fundamental procurar indicadores que revelem os efeitos que determinada formação teve no desenvolvimento e desempenho daqueles que a frequentaram (Pereira & Costa, 2004). Não podemos assim esquecer que a avaliação se torna um elemento e uma prática relevante para a melhoria das pessoas, dos programas, das instituições e da sociedade, apelando desta forma a uma discussão ativa sobre os fenómenos (Fernandes, 2010).

5. Estudo nacional : dados obtidos

Neste ponto é importante, em termos de enquadramento da investigação, recuperar os dados recolhidos e analisados estatisticamente resultantes da aplicação dos questionários, numa fase anterior, pela equipa de investigadores responsável pelo estudo

desenvolvido a nível nacional¹⁰. Torna-se oportuno proceder a uma análise descritiva com o objetivo de situar nacionalmente os dois estudos de caso realizados, sendo esta análise posteriormente mobilizada para a apresentação e discussão dos resultados.

5.1. Professores Pós-Graduados

Um questionário disponibilizado através de uma plataforma do ME teve como destinatários os cento e dezasseis mil cento e cinquenta e três docentes de carreira no ano letivo 2012/ 2013, tendo sido respondido por quatro mil cento e noventa e sete docentes.

Considerando o número de respondentes e o total de docentes a lecionar em cada um dos níveis/ grupos disciplinares foi apurado que relativamente à Educação Pré-escolar estavam no ativo aquando deste levantamento oito mil trezentos e quarenta e três educadores(as), tendo respondido ao questionário divulgado duzentos e quarenta e quatro, registando-se neste grupo um total de trezentos e trinta e seis mestrados e seis doutoramentos realizados. Relativamente ao corpo docente do 1º CEB no mesmo ano lecionavam vinte e quatro mil seiscentos e quarenta professores, mas apenas oitocentos e quarenta e cinco registaram as suas respostas, verificando-se a conclusão de novecentos e noventa e quatro mestrados e de vinte e dois doutoramentos por estes professores. No caso do 2º CEB e do 3ºCEB e ES, estes dois últimos analisados em simultâneo, atestou-se a existência de oitenta mil oitocentos e quarenta e cinco docentes a lecionar nestes níveis de ensino, dos quais apenas dois mil oitocentos e setenta e dois responderam ao inquérito. Nestes níveis sinalizou-se a existência de oito mil cento e vinte e três mestrados e de quatrocentos e vinte e um doutoramentos frequentados por estes professores. O Ensino Especial, também analisado, registava no ano letivo 2012/ 2013 um total de dois mil trezentos e vinte e cinco professores sendo que duzentos e trinta e seis traçaram a partir do instrumento divulgado o seu perfil. Constatou-se a conclusão de apenas dezasseis mestrados e de dois doutoramentos realizados por professores do Ensino Especial.

Em suma, registou-se a realização de nove mil quatrocentos e sessenta e nove mestrados e de quatrocentos e cinquenta e um doutoramentos pelos professores e educadores respondentes.

¹⁰ Dados apresentados publicamente pelo Professor Doutor Pedro Reis e pelo Professor Doutor Luís Tinoca no Seminário “O que fazemos com o saber adquirido pelos professores em formações pós-graduadas?” na Universidade Católica do Porto a 30 de novembro de 2013 (Reis, P. & Tinoca, L., 2003a; Reis, P. & Tinoca, L., 2003b).

Níveis/ Grupos de docência	Total de docentes de carreira	Total de portadores de FPG	Total de respondentes
Ed. Pré-escolar	8.343	336M + 6D	244
1º CEB	24.640	994M + 22D	845
2º CEB	80.845 (21.843 + 59.002)	8.123M + 421D	2872
3º CEB e ES			
Ensino Especial	2.325	16M + 2D	236
TOTAIS	116.153	9.469M + 451D	4.197

Tabela 1 - Distribuição por ciclo de ensino dos docentes de carreira e dos docentes com FPG a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

No que concerne ao tempo de serviço dos professores respondentes verificou-se que mil e novecentos tinham até 31 de agosto de 2011 entre 11 e 20 anos de serviço, sendo nesta escala que se situa a maioria dos sujeitos envolvidos (45,3%), já mil quinhentos e cinquenta e quatro situavam-se no intervalo de “21 a 30 anos” (37%), enquanto quinhentos e onze respondentes afirmaram ter “mais de 30 anos de serviço” (12,2%). Entre aqueles que se verificou terem menos anos de serviço assinalou-se duzentos e nove entre “5 a 10 anos” (5%) e com “menos de 5 anos” sinalizou-se apenas vinte e três respondentes (0,5%).

Tempo de serviço até 31 de agosto 2011	Frequência	Percentagem
Menos de 5 anos	23	0,5%
5 a 10 anos	209	5%
11 a 20 anos	1900	45,3%
21 a 30 anos	1554	37%
Mais de 30 anos	511	12,2%
TOTAL	4197	100%

Tabela 2 - Tempo de serviço dos docentes respondentes a nível nacional até 31 de agosto de 2011

Quanto à situação profissional na docência, a grande maioria, três mil seiscentos e noventa e quatro respondentes, correspondendo a 88%, pertencia ao Quadro de Escola ou Agrupamento. Por sua vez 11,1%, ou seja, quatrocentos e sessenta e cinco professores, integravam o Quadro de Zona Pedagógica, enquanto que apenas vinte (0,5%) eram contratados. Ainda em relação à situação profissional apenas um respondente estava, aquando da recolha de dados, em profissionalização e um era não profissionalizado.

Situação profissional na docência	Frequência	Percentagem
Quadro de Escola ou Agrupamento	3694	88%
Quadro de Zona Pedagógica	465	11,1
Contratada(o)	20	0,5%
Personalizada(o)	16	0,4%
Em profissionalização	1	0%
Não profissionalizado	1	0%

Tabela 3 - Situação profissional na docência dos docentes respondentes no ano letivo 2012/ 2013

Relativamente ao grupo de docência a que pertencem os professores respondentes não foi apresentada a frequência de todos os grupos, no entanto verificou-se que a grande maioria (oitocentos e quarenta e cinco professores – 20,1%) são docentes que pertencem ao grupo 110 – 1º CEB. O grupo 300 (Português) abarcou trezentos e setenta e dois professores, correspondendo a 8,9% dos respondentes, seguindo-se o grupo 500 (Matemática) com duzentos e sessenta e três docentes refletindo 6,3% dos implicados neste estudo. Os restantes grupos de docência contemplaram menos duzentos e cinquenta professores respondentes.

A tabela seguinte retrata a frequência e a respetiva percentagem de mais alguns grupos de docência nos quais se inserem os professores que responderam ao questionário divulgado.

Grupo de docência	Frequência	Percentagem
110 – 1º CEB	845	20,1%
300 – Português	372	8,9%
500 – Matemática	263	6,3%
100 – Ed. Pré-Escolar	244	5,8%
510 – Física e Química	234	5,6%
520 – Biologia e Geologia	233	5,6%
910 – Educação Especial 1	221	5,3%
620 – Educação Física	157	3,7%
330 – Inglês	173	4,1%
...

Tabela 4 - Grupo de docência dos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

Considerando que foi dada a possibilidade de cada docente assinalar mais do que um cargo/ função desempenhada nos últimos três anos aquando da aplicação do questionário em análise, verificou-se que a maioria dos respondentes (oitenta e quatro professores - 3%) desempenhou funções enquanto professor ou educador, não descurando o facto de ser esta a categoria profissional em estudo, seguindo-se de 39,4% que revelou ter assumido o cargo de diretor de turma e 24, 9% o de relator/ avaliador de desempenho.

A tabela seguinte retrata os restantes cargos/ funções desempenhadas e a respetiva percentagem de docentes. Torna-se, no entanto, importante referir que os cargos de direção foram ocupados por apenas 10,2% dos docentes respondentes.

Cargos /funções nos últimos 3 anos	Percentagem de respondentes
Professor ou educador	84,3%
Formador	14,2%
Orientador de estágio	7,7%
Diretor de turma	39,4%
Relator/avaliador de desempenho	24,9%
Coordenador de departamento	6,5%
Coordenador área disciplinar	13,2%
Coordenador de diretores de turma	2,9%
Cargos de direção	10,2%

Tabela 5 - Cargos/funções desempenhadas nos últimos três anos pelos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

Focando-se esta análise agora nas questões da FPG frequentada, quando solicitado que os docentes assinalassem o grau académico mais elevado que possuem verificou-se que 60,7% possui o grau de mestre, enquanto que 35,2% concluiu uma pós-graduação e apenas 4,4% dos sujeitos envolvidos no estudo possui doutoramento.

Grau mais elevado que possui	Percentagem
Pós-graduação	35,2%
Mestrado	60,7%
Doutoramento	4,4%

Tabela 6 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

Deste modo tornou-se fundamental compreender em que áreas de formação foram realizadas as diferentes FPG dos professores. Assim, verificou-se que dois mil trezentos e setenta e sete docentes, correspondendo à maioria de respondentes (56,8%), realizou FPG na área educacional, e mil cento e oitenta e cinco fizeram-na na área científica disciplinar (28,2%).

Distribuição por áreas de formação dos respondentes		
Áreas de formação	Nº docentes com FPG	Percentagem dos respondentes N= 4197
Científica disciplinar	1185	28,2%
Educacional	2377	56,8%

Tabela 7 - Distribuição por áreas de formação, no ano 2012/ 2013, dos respondentes a nível nacional

No que respeita às áreas de formação específica nas quais se inserem os diplomas de FPG obtidos nas áreas educacionais, destaca-se o predomínio de cursos pós-graduados em Administração e Gestão Escolares, frequentados por quatrocentos e noventa e nove professores, correspondendo a 11,9% das formações realizadas na área educacional. O curso de Supervisão e Orientação da Prática Profissional marcou também as escolhas dos docentes pós-graduados, tendo trezentos e dez (7,4%) optado

por formação nesta área, seguindo-se da Didática específica frequentada por duzentos e trinta e cinco professores (5,6%).

As Tecnologias de Informação e Comunicação, o Desenvolvimento Curricular e a Avaliação das Aprendizagens constituíram também a escolha dos docentes inquiridos refletindo a tabela que se segue a frequência e a respetiva percentagem.

Áreas educacionais predominantes	Frequência	Percentagem
Administração e gestão escolares	499	11,9%
Didática específica	235	5,6%
Tecnologias informação e comunicação	156	3,7%
Supervisão e orientação prática profissional	310	7,4%
Avaliação de desempenho	15	0,4%
Desenvolvimento curricular	73	1,7%

Tabela 8 - Áreas educacionais predominantes na realização de FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013

No que respeita aos motivos que fundamentaram a escolha pela FPG encontramos três que se destacam por serem apontados pela maioria dos respondentes. Assim, para 59,1% a realização pessoal foi um dos motivos que justificou o ingresso na pós-graduação, seguindo-se da necessidade de aprofundar conhecimentos com 55,9% e da melhoria das práticas profissionais com 53,9%. Neste âmbito é relevante verificar que a progressão na carreira foi apenas para 23,4% dos respondentes considerada na escolha da FPG. Todavia, podemos verificar ainda a existência de outros motivos.

Motivos	Percentagem de respostas "Sim"
Realização pessoal	59,1%
Progressão na carreira	23,4%
Necessidade de aprofundar conhecimentos	55,9%
Melhorar as práticas profissionais	53,9%
Oferta formativa em ensino à distância	1,7%
Oferta formativa de Universidade de prestígio	1,7%
Resposta a novas exigências do sistema (administração, avaliação desempenho, outras.	12,7%
Outros	6,4%

Tabela 9 - Motivos que justificam a realização de FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013

Quanto ao grau de correspondência aos objetivos, e considerando a escala utilizada, constatámos que a grande maioria revelou ter frequentado FPG que correspondeu aos objetivos.

Grau de correspondência aos objetivos	Frequência
Completamente	1050
Bastante	1222
Suficientemente	206
Pouco	22
De forma nenhuma	6

Tabela 10 - Grau de correspondência aos objetivos da FPG pelos docentes respondentes, a nível nacional, no ano letivo 2012/ 2013

Relativamente aos efeitos percecionados e atendendo à escala apresentada no questionário, a melhoria de estatuto no local de trabalho não foi uma consequência direta da FPG referida pela maioria dos docentes (78,5%), uma vez que apenas 21,5% reconheceram este efeito. 82,7% dos respondentes afirmaram que não passaram a ter novas funções como efeito da FPG.

A FPG frequentada contribuiu também, para a esmagadora maioria dos respondentes (95,7%), para um aumento muito substancial de conhecimentos, no entanto 4,3% afirmou que não teve qualquer efeito a este nível ou teve “pouco”.

Ainda no âmbito do impacto das pós-graduações realizadas, 83,2% dos professores considerou esta prática como um espaço de renovação pessoal e o reconhecimento pelos pares foi uma consequência pouco notada para 68,3% dos respondentes, mas sentida de forma vincada para 31,7%.

Neste contexto a maioria (95,8%) afirmou ter contribuído “bastante” e “muitíssimo” para um sentimento de auto-satisfação, enquanto a progressão na carreira foi desconsiderada como efeito para a maioria dos professores indagados (73,9%).

Efeitos percecionados	Percentagem de respostas “Nada” e “Pouco”	Percentagem de respostas “Bastante” e “Muitíssimo”
Melhoria de estatuto no local e trabalho	78,5%	21,5%
Mudança para novas funções	82,7%	17,3%
Aumento muito substancial de conhecimentos	4,3%	95,7%
Espaço de renovação pessoal	6,9%	83,2%
Reconhecimento pelos pares	68,3%	31,7%
Sentimento de autossatisfação	4,2%	95,8%
Progressão na carreira	73,9%	26,1%

Tabela 11 - Efeitos percecionados da FPG pelos docentes respondentes no ano letivo 2012/ 2013

Relativamente à incorporação de competências adquiridas na FPG verificou-se que 60,6% dos respondentes afirmaram ter tido muita influência na planificação das aulas, enquanto esta influência ao nível da conceção e criação de materiais pedagógicos foi considerada relevante por 73,6%. Já a diversificação de estratégias na sala de aula de 76,9% dos respondentes sofreu positiva e significativamente com a incorporação de

competências desenvolvidas, assim como a relação pedagógica com os alunos de 65,1% dos professores.

Quanto à promoção de novos processos de interação/ comunicação com os alunos é de referir que também esta sofreu grandes influências da FPG frequentada considerada por 74,7% dos inquiridos. A avaliação das aprendizagens dos alunos foi afirmada por 61,3% dos docentes como um campo que sofreu igualmente um grande efeito desta formação.

A incorporação de competências desenvolvidas teve também implicações ao nível da articulação curricular e disciplinar para 66,4% dos respondentes. A incorporação de competências consequentes da FPG não influenciou nada ou pouco a cooperação/integração em estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão para 62,9% dos respondentes, tal como a relação com a comunidade educativa pouco foi alterada na opinião da maioria dos professores questionados (50,7%).

A atualização de conhecimentos profissionais sofreu de forma positiva os efeitos do percurso na FPG para 95,4% dos docentes, assim como para a maioria (88,4%) houve uma melhoria do desempenho profissional. A incorporação de competências teve “muitíssimo” e “bastante” impacto ao nível da intervenção na sociedade para 55% dos respondentes e ainda o trabalho individual autónomo foi influenciado positivamente pela pós-graduação de 87,2% dos professores.

Incorporação de competências adquiridas	Percentagem de respostas “Nada” e “Pouco”	Percentagem de respostas “Bastante” e “Muitíssimo”
Planificação de aulas	34,6%	60,6%
Conceção e criação materiais pedagógicos	26,4%	73,6%
Diversificação de estratégias na sala de aula	23,1%	76,9%
Relação pedagógica com alunos	34,9%	65,1%
Promoção de novos processos de interação/comunicação com os alunos	25,3%	74,7%
Avaliação das aprendizagens dos alunos	38,7%	61,3%
Articulação curricular e disciplinar	33,6%	66,4%
Cooperação/integração em estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão	62,9%	37,1%
Relação com comunidade educativa	50,7%	49,3%
Atualização de conhecimentos profissionais	4,6%	95,4%
Melhoria do desempenho profissional	11,6%	88,4%
Intervenção na sociedade	45,0%	55,0%
Trabalho individual autónomo	12,9%	87,25%

Tabela 12 - Nível de incorporação de competências adquiridas pelos docentes com FPG respondentes no ano letivo 2012/ 2013

Analisando agora aos constrangimentos identificados pelos professores respondentes verificou-se que 50,5% afirmaram ter havido recursos para mudanças de práticas enquanto apenas 44,1% concordou com o facto de ter havido reconhecimento por parte das lideranças, realidade esta bastante próxima à do reconhecimento pelos colegas (42,2%).

Em relação aos possíveis constrangimentos sentidos relacionados com a resistência por parte dos encarregados de educação, a esmagadora maioria (91,5%) não os sentiu, tal como a inadaptação dos alunos não foi para 91,3% sentida como um problema. A falta de políticas de incentivo na escola foi afirmada como um entrave para 52,4% dos professores, já para 63,9% dos respondentes não se registou falta de colaboração de colegas do conselho de turma como limitação. Também a organização da escola para outras formas de trabalho não foi tida como constrangimento para 57,1% dos professores pós-graduados, contrariamente à sobrecarga de trabalho administrativo que foi reconhecida como um obstáculo para 64,3% dos docentes.

Constrangimentos	Percentagem de respostas “Discordo totalmente” e “Discordo em parte”	Percentagem de resposta “Concordo em parte” e “Concordo totalmente”
Inexistência de recursos para mudança de práticas	50,5%	49,4%
Reconhecimento das chefias	55,9%	44,1%
Reconhecimento pelos colegas	57,8%	42,2%
Resistência dos Encarregados de Educação	91,5%	8,5%
Inadaptação dos alunos	91,3%	8,7%
Falta de políticas de incentivo na escola	47,6%	52,4%
Falta de colaboração de colegas do conselho de turma	63,9%	36,1%
Falta de organização da escola para outras formas de trabalho	57,1%	42,9%
Sobrecarga de trabalho administrativo	35,7%	64,3%

Tabela 13 - Constrangimentos encontrados pelos docentes respondentes no ano letivo 2012/2013 após a realização de FPG

5.2. As lideranças

Focando agora a atenção nos docentes que ocupavam cargos de liderança aquando da aplicação do instrumento, verificou-se que desempenhavam estas funções cento e sessenta e nove professores que tinham até 31 de agosto de 2011 entre “21 a 30 anos” de serviço (48,3%), seguindo-se de cento e seis docentes (30,3%) com “mais de 30” anos de carreira. Ainda setenta e cinco docentes (21,4%) situavam-se no intervalo de “11 a 20 anos” de serviço.

Tempo de serviço até 31 de agosto 2011	Frequência	Porcentagem
11 a 20 anos	75	21,4%
21 a 30 anos	169	48,3%
Mais de 30 anos	106	30,3%

Tabela 14 - Tempo de serviço dos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional até 31 de agosto de 2011

Quanto ao grupo de docência no qual se inserem os docentes que ocupavam no ano letivo 2012/ 2013 cargos de liderança verificou-se que trinta professores (8,6%) pertenciam ao grupo 300 (Português), seguindo-se por vinte e oito (8%) que integravam o grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica).

Aqui não foram discriminados todos os grupos de docência, à semelhança do que aconteceu na maioria das análises realizadas. No entanto, a tabela seguinte revela a frequência e a percentagem correspondente a alguns grupos aos quais pertencem os professores respondentes que desempenhavam funções de liderança.

Grupo de docência	Frequência	Porcentagem
300 – Português	30	8,6%
240 – Ed. Visual e Tecnológica	28	8%
500 – Matemática	26	7,4%
110 – 1º Ciclo EB	23	6,6%
520 – Biologia e Geologia	23	6,6%
420 – Geografia	22	6,3%
400 – História	21	6%
230 – Matemática e Ciências da Natureza	20	5,7%
510 – Física e Química	19	5,4%
...

Tabela 15 - Grupo de docência dos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

Relativamente ao grau mais elevado que aqueles que ocupavam cargos de liderança possuem verificou-se que a maioria concluiu uma pós-graduação, representando 62,5% dos sujeitos implicados, por sua vez 36,7% destes docentes obteve o grau de mestre e apenas 0,8% concluíram um doutoramento.

Grado mais elevado que possui	Porcentagem
Pós-graduação	62,5%
Mestrado	36,7%
Doutoramento	0,8%

Tabela 16 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes com cargos de liderança respondentes a nível nacional no ano letivo 2012/ 2013

Neste seguimento torna-se oportuno compreender em que área de formação geral se inserem os diplomas de FPG realizada pelas lideranças, pelo que se constatou

que 91,8% fez formação na área educacional e apenas 8,2% apostou em cursos na área científica disciplinar.

Área de formação do diploma pós-graduado	Percentagem
Área educacional	91,8%
Área científica disciplinar	8,2%

Tabela 17 - Distribuição por áreas de formação, no ano letivo 2012/2013, dos respondentes com cargos de liderança que realizaram FPG a nível nacional

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

1. Introdução

1.1. Justificação do paradigma e da metodologia adotada

Todas as investigações deverão confirmar princípios semelhantes e consistentes independentemente do caminho ou procedimento a seguir para alcançar o conhecimento científico. Entendemos aqui por procedimento, claramente, o meio adotado para alcançar o objetivo estabelecido (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A investigação realizada assume um cariz qualitativo, envolvendo textos enquanto material empírico em detrimento de números, recorrendo-se em grande escala às perspetivas dos sujeitos implicados na realidade estudada, às suas práticas e ao próprio conhecimento que detêm face à problemática que se pretendeu aprofundar (Flick, 2009). Então, a investigação qualitativa tem como objetivo, sobretudo, contribuir para a melhoria da prática individual e também do contexto de inserção, visando a descrição e compreensão de situações específicas (Coutinho, 2013), sendo o objeto de estudo as intenções e as situações a partir da análise das ideias e da interpretação das ações individuais e das relações estabelecidas na ótica dos diferentes atores implicados no processo (*ibidem*).

A pesquisa de natureza qualitativa baseia-se no significado que as pessoas atribuem às suas experiências, contextos ou situações, tal como as interpretações que os sujeitos fazem de textos ou de diferentes objetos (Hesse-Biber & Leavy, 2011), firmando-se assim numa relação estreita entre o sujeito e o mundo e numa ligação entre o indivíduo e o objeto, uma ligação inseparável entre a objetividade que caracteriza o mundo e a subjetividade que caracteriza a interpretação feita pelo sujeito (Chizzotti, 2000). Desta forma, o objetivo da investigação qualitativa é dar o significado a dados recolhidos (Hesse-Biber & Leavy, 2011), sendo estes os componentes do processo de investigação estreitamente relacionados com a metodologia adotada de acordo com os objetivos definidos (Alarcão, 2014).

A investigação de natureza qualitativa concede aos dados profundidade, amplitude, diferentes interpretações, permitindo caracterizar o contexto, ir ao encontro de pormenores, possibilitando ainda uma perspetiva total, atual, real e flexível dos fenómenos em estudo (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Sustentada, geralmente, por métodos de recolha de dados baseados em descrições e observações, recorreremos a esta abordagem sobretudo para descobrir e

aperfeiçoar as questões orientadoras (*ibidem*). Falar em métodos é falar de “formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 25).

Quando se fala de uma abordagem qualitativa muitas vezes é rejeitada de imediato a possibilidade de utilizar aqui dados de natureza quantitativa, no entanto devemos encarar esta possibilidade dando-lhe um sentido de complementaridade (Alarcão, 2014). Por vezes, as pesquisas qualitativas não dispensam mesmo a recolha de dados quantitativos, sobretudo na fase exploratória no terreno ou nas fases em que os dados podem revelar uma maior relação entre fenómenos (Chizzotti, 2000).

A investigação qualitativa, compreendida também como um meio para encontrar teorias, dificilmente se rege por um modelo de investigação que interligue na totalidade a recolha de dados com a sua interpretação e o conhecimento daqui consequente (Krüger, 2010). O conhecimento não se traduz num conjunto de dados isolados associados a uma teoria que os explica, sendo o investigador um elemento constituinte do processo de produção de conhecimento, interpretando e atribuindo significados aos fenómenos. O objeto não é desprovido de significado, antes pelo contrário, comporta inúmeros significados e reações criadas pelos indivíduos nas suas relações (Chizzotti, 2000).

O estudo qualitativo não visa generalizar os resultados nem mesmo determinar amostras representativas ou replicar a sua investigação, alicerçando-se num processo indutivo, explorando e descrevendo fenómenos, conduzindo à produção de teorias, respeitando um processo do particular para o geral (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Com uma metodologia que considera diferentes instrumentos de recolha de dados e fontes de informação diversas, torna-se oportuno reportar às principais características dos estudos com esta natureza (Bogdan & Biklen, 1994; Fernandes, 1991) que marcaram todo o processo. Na investigação de natureza qualitativa o investigador é o instrumento privilegiado e o ambiente natural a fonte direta de recolha de dados, assumindo a investigação um carácter descritivo; os investigadores revelam maior interesse pelo processo em detrimento dos resultados ou dos produtos, sendo a análise dos dados feita pelos investigadores “de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), dependendo a qualidade destes dados da sensibilidade dos investigadores, “da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, p. 4). Isto porque, e considerando a investigação desta natureza, que, por inferência, induz conceitos e teorias

consequentes dos dados em análise “o investigador não pode despir-se das experiências e conhecimentos, do seu *background knowledge* (o seu conhecimento baseado na experiência) nem anular as suas vivências em relação ao objeto de estudo” (Peralta, 2005, p.45).

Apesar da investigação de natureza qualitativa prescindir da formulação de hipóteses, como acontece com a investigação quantitativa, é fundamental que as questões de investigação estejam bem formuladas para se tomarem as melhores decisões quanto à amostra, aos métodos e às estratégias a adotar (Krüger, 2010). Frequentemente, questões e hipótese emergem no decurso do processo de investigação, assumindo este uma lógica dinâmica entre as diferentes ocorrências e a sua interpretação, entre as respostas obtidas e a construção de uma teoria. Um estudo de natureza qualitativa visa sobretudo uma reconstrução da realidade sob a ótica dos sujeitos que a vivenciam. Este processo considera o todo não descurando as partes e as suas inter-relações, o que faz com que seja muitas vezes invocado como um processo holístico (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Alarcão, 2014).

No caso da investigação de natureza qualitativa a dependência do contexto é inevitável, uma vez que quem investiga não se pode desapegar do meio em que se situa, partilhando muitas das questões com outros investigadores, agindo sob a sua própria especificidade assumindo a responsabilidade do sentido dado à sua investigação. Salienta-se aqui o facto da produção de conhecimento atual estar estreitamente ligada aos contextos sociais em que é gerada (Coutinho, 2013).

Invocando a investigação levada a cabo a compreensão do impacto da formação a vários níveis, tal como a descrição, análise e interpretação de práticas pedagógicas e de gestão nas quais se reflitam as aprendizagens consequentes da FPG frequentada, pareceu-nos oportuno situá-la no paradigma de investigação interpretativo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2006) onde as conceções e valores do investigador poderão ter implicações no processo. Quando situamos a investigação no paradigma interpretativo assumimos que o objeto é definido em termos de ação e não de comportamento, implicando esta o comportamento físico e os significados que o ator e aqueles com quem interage lhe concedem (Erickson, 1986). O paradigma de investigação interpretativo visa dar lugar à compreensão, ao significado e à própria ação em detrimento das perspetivas defendidas pelo paradigma positivista que privilegiam a explicação, a antevisão e o controlo (Coutinho, 2013). Fazer investigação obriga a uma interpretação das ações de quem também as interpreta,

implicando uma interpretação das interpretações. O significado atribuído à parte é indissociável da do todo e vice-versa, sendo esta dinâmica de dependência, segundo Coutinho (2013) chamada de “círculo hermenêutico da interpretação” (p.17).

1.2. Problema, Questões e Objetivos de Investigação

A investigação aqui apresentada integrou-se num projeto de investigação mais amplo da responsabilidade de duas instituições de ensino superior – o Centro de Educação e Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – desenvolvido por investigadores nacionais e internacionais. Este projeto tem como objetivo avaliar as implicações da FPG de professores nas escolas onde prestam serviço, compreendendo a sua distribuição, caracterização e responsabilidades e as implicações desta formação na melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e da escola. Visando dar continuidade a esta linha de investigação, o estudo realizado assumiu como problema central estudar o impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação, mestrado e doutoramento – num conjunto de professores do EB e do ES situados profissionalmente num agrupamento de escolas da rede pública – Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro (AELC) – e num colégio privado – Colégio Vasco da Gama (CVG), ambos situados na área de Lisboa e Vale do Tejo.

Considerámos como premissa para o desenvolvimento da investigação que a opção por determinada pós-graduação resulta maioritariamente de uma autoproposta conseqüente de uma decisão individual, constituindo frequentemente um complemento à formação inicial e contínua, com valorização da componente investigativa, porém sem se conhecer as razões dessa decisão, as suas causas e os efeitos subjacentes. Deste modo, partimos do pressuposto de que estas decisões foram tomadas numa perspetiva de melhoria ou de enriquecimento dos conhecimentos dos professores, objetivando de algum modo a melhoria das suas práticas profissionais. Interessou-nos, assim, compreender se os professores consideram que a frequência dessa FPG constituiu uma mais-valia e em que medida isso se traduz numa melhoria do seu desempenho profissional.

Do problema estabelecido emergiram cinco questões de investigação, salientando que a formulação de questões de investigação constitui o primeiro passo de uma investigação para que esta se desenrole com o sucesso desejado (Souza, Souza & Costa, 2014), uma vez que perguntas de investigação bem definidas visarão a

compreensão e a explicação do fenómeno em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992). Quando definimos questões de investigação, sendo esta de natureza qualitativa, a exigência é elevada, uma vez pautadas pela flexibilidade e abertura à intervenção dos diferentes contextos e da própria análise de dados. Na investigação desta natureza as questões são, em última instância, consequência da curiosidade do investigador, tal como da sua preocupação ou interesses em torno da complexidade de um contexto e da sua amplitude e não a medição de variáveis possíveis de controlar (Souza, Souza & Costa, 2014).

A investigação desenvolvida foi norteadas pelas seguintes questões:

- 1) Qual a percepção dos professores sobre a FPG que adquiriram?
- 2) Quais os efeitos da FPG frequentada?
- 3) Quais as mais-valias da FPG para os indivíduos e instituições estudadas?
- 4) Em que se traduzem as mais-valias identificadas?
- 5) Quais as implicações da FPG de professores na melhoria do ensino e da Escola?

De modo a orientar a procura de resposta a estas questões, operacionalizámo-las nos seguintes objetivos: 1) traçar o perfil curricular dos diferentes cursos pós-graduados frequentados pelos professores; 2) identificar a forma como os professores mobilizam na escola os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas na FPG; 3) analisar o impacto da FPG em três níveis da ação profissional dos professores: na sala de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas no seio da comunidade em que se inserem (macro-impacto); 4) avaliar o modo como a Escola rentabiliza (ou não) os conhecimentos e as competências desenvolvidas pelos professores na sua FPG.

Este estudo visou ainda apresentar um conjunto de recomendações, endereçadas às instituições universitárias e às escolas, que possam vir a constituir uma base de reflexão na conceção de cursos pós-graduados para professores do EB e ES, no sentido de potenciar o seu impacto nas escolas e da rentabilização, pelos órgãos de gestão, das competências desenvolvidas pelos professores através da FPG.

1.3. Valores subjacentes à investigação

A investigação aqui proposta remonta à história de vida da investigadora, uma trajetória curta ainda na sua duração, mas sólida no que respeita à reflexão, à crítica, ao olhar atento sobre as práticas e as políticas inerentes à área da educação.

Desde cedo, aliciada pelo universo educativo, por uma realidade escondida por trás dos tradicionais livros de ponto e dos manuais escolares que os professores transportavam dia após dia, aula após aula e que guardavam religiosamente, foi traçando um percurso rumo aos “bastidores da sala de aula” como lhe foi chamando.

As Ciências da Educação enquanto formação inicial foi o primeiro dos passos dado no sentido da desmistificação de um universo oculto e que tinha tanto de oculto como de fascinante. Aqui ganharam relevância os discursos fundamentados por uma componente teórica sustentando os discursos e as reflexões daqui emergentes. Seguiu-se uma FPG, cujo objetivo era compreender mais a fundo a realidade que sempre foi alvo de interesse, tendo optado por um olhar mais atento pelo espectro da Avaliação em Educação, porque afinal o que a investigadora fazia desde sempre, mesmo que de forma inconsciente, era avaliação. Avaliava os professores, procurava compreender as avaliações de que era alvo e esperava um dia conseguir compreender as situações que tantas vezes eram tidas como menos transparentes nos processos de avaliação, aqueles que aconteciam em sala de aula, mas que certamente seriam consequência de um vasto trabalho desenvolvido nos “bastidores”.

Este descortinar de acontecimentos, de processos, de estruturas e até mesmo de políticas emergentes do universo educativo começou a ser feito aquando da primeira colaboração num projeto de investigação, cujas áreas de sustento das Ciências da Educação se cruzavam, se complementavam e permitiam uma visão detalhada ao mesmo tempo que transversal sobre as várias áreas de intervenção educacional. Uma experiência determinante para o rumo tomado e fundamental para adquirir novos conhecimentos e para desenvolver competências cada vez mais próximas daquelas que permitem falar sobre educação, refletir sobre processos e práticas, tal como compreender e estruturar valores que fundamentam as trajetórias que se pretende ver findadas.

Esta ambição intelectual cultivada desde cedo pela necessidade de compreender o espaço educativo tem servido de alicerce para um desenvolvimento pessoal e profissional pleno e contante. Pretendeu-se, assim, que esta ambição, desejo, crença, curiosidade, mas sobretudo uma mente aberta à compreensão da realidade, das dinâmicas e dos fenómenos educativos fossem os pilares da investigação desenvolvida.

1.4. Síntese das fases da investigação

De acordo com o plano de trabalho proposto no início desta investigação enquanto documento norteador afirmamos aqui o cumprimento de todas as fases estabelecidas.

Implicando a realização de uma investigação uma atualização constante, a revisão de literatura foi uma prática transversal a todo o processo enquanto suporte de reflexão, análise e interpretação crítica. A leitura permanente e a busca pelo conhecimento foram direcionadas para três grandes áreas: Currículo e Pedagogia no Ensino Superior, Formação Pós-Graduada e Avaliação do Impacto da Formação.

A presente investigação iniciou-se com uma leitura e análise dos questionários já aplicados pela equipa do projeto do qual este emergiu, com o objetivo de proceder a uma caracterização geral dos docentes pós-graduados a nível nacional. No entanto, os procedimentos adotados nesta fase foram posteriormente retomados aquando da realização dos dois estudos de caso, mas tendo como instrumento de leitura e análise um novo questionário com propósitos diferentes. Neste primeiro momento justificou-se como mote para o desenvolvimento de toda a investigação a recuperação dos dados recolhidos a nível nacional, uma vez que através da descrição de alguns resultados obtidos foi depois possível enquadrar os professores pós-graduados que desempenham funções nos dois casos estudados, permitindo-nos assim passar do geral para o particular e para um estudo em profundidade de dois casos nacionais. A análise destes primeiros questionários aplicados permitiu-nos igualmente compreender quais as áreas mais frequentes de pós-graduação frequentadas por professores, sendo este o fundamento para realizarmos a descrição e análise de alguns perfis curriculares dos cursos de FPG mais frequentados pelos docentes em Portugal. Esta descrição foi possível recorrendo à análise documental enquanto técnica de recolha de dados, sendo esta definida como a segunda fase do estudo. Porém, e tal como sucedeu com os procedimentos inerentes à primeira fase, também aquando da terceira etapa, correspondendo à realização dos estudos de caso, foram recuperados os mesmos processos neste momento utilizados para a descrição e análise dos perfis curriculares para analisar os cursos frequentados por alguns dos professores que desempenham funções nos dois casos selecionados.

A investigação de natureza empírica correspondeu, então, à terceira etapa deste estudo que nos permitiu compreender os contributos da FPG nas salas de aula, nas próprias escolas e nas práticas investigativas e educativas na comunidade, considerando

as funções desempenhadas por cada professor (e.g. professor, diretor, coordenador), sendo aqui envolvidos o AELC e o CVG enquanto estudos de caso, permitindo-nos uma compreensão mais próxima e profunda da realidade.

A partir da análise dos questionários já aplicados pela equipa de investigação responsável pelo projeto de origem, foi-nos possível caracterizar de forma geral os professores a nível nacional que possuem FPG e neste momento, através da adaptação do mesmo instrumento foi-nos possível sinalizar os docentes pós-graduados existentes nas Instituições em estudo permitindo-nos realizar uma caracterização o mais minuciosa possível daqueles que aqui exercem funções, dos seus percursos e formações recorrendo aos dados facultados através da realização de entrevistas semi-diretivas realizadas aos docentes com FPG que aqui lecionam e aos diferentes elementos que ocupam cargos de direção de diferentes níveis – topo e intermédia. Mais uma vez retomámos a descrição e análise de perfis curriculares, mas de alguns dos cursos frequentados por estes professores. Seguindo assim um percurso do geral para o particular, do nacional para o local, do todo para a parte.

Inerente a todo o processo de recolha de dados submetemos as informações obtidas através das diferentes técnicas, aqui sucintamente apresentadas, a uma análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos defendidos pela literatura da especialidade (e.g. Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

A quarta fase desta investigação foi concretizada através de uma reflexão, articulação e integração dos resultados consequentes das etapas anteriores, visando a definição de conclusões que nos possibilitaram compreender qual o impacto da FPG dos professores nos três níveis estabelecidos.

Na última fase foram tidas em conta as informações advindas dos momentos anteriores para a elaboração de propostas – quanto à gestão escolar e gestão curricular – quer para as Universidades, quer para as escolas, que permitam potenciar o impacto da FPG, considerando a relação entre esta, as práticas em sala de aula, a intervenção nas escolas e as práticas investigativas e educativas na comunidade.

2. Caracterização do campo de investigação

2.1. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro¹¹

2.1.1. O contexto geográfico, social e demográfico

Pertencente à Freguesia de Rio de Mouro, Concelho de Sintra, o AELC situa-se numa zona marcada por algumas limitações que caracterizam todas as áreas que são assumidas como dormitórios nas periferias da capital portuguesa. Nos últimos anos foram várias as transformações em muitos dos espaços urbanos aqui existentes, não deixando de ser uma área pautada pela heterogeneidade racial, social e económica, assumindo a escola pública aqui uma função fundamental no processo de integração.

Considerando os dados apurados através dos Censos de 2011 este Concelho é, a nível nacional, aquele que tem mais população e a Freguesia a segunda deste Concelho com mais habitantes (41694). Relativamente às faixas etárias predominantes nesta Freguesia é de referir que é uma zona dominada pela população jovem, porém o decréscimo da natalidade nos últimos anos já se tem vindo a fazer sentir nas escolas do 1º CEB tendo vindo a diminuir o número de turmas, constituindo um aspeto curioso o facto de, aproximadamente, 10,3% destas crianças e jovens ter nascido fora do país. Esta integração dos filhos dos imigrantes nas escolas tem obrigado à criação nas escolas do agrupamento de diferentes estruturas de apoio social e pedagógico tendo a multiculturalidade existente como foco.

Os baixos níveis de qualificação caracterizam do ponto de vista académico a população residente nesta Freguesia, sendo que somente 21, 6% da população frequentou o ES e 6,3% possui um curso superior. Falamos aqui de famílias cujo agregado familiar não excede os quatro elementos.

2.1.2. O contexto educativo

O AELC foi formado em julho de 2012, já com a composição atual, enquanto Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro (AERM) tendo sido em 2014 alterada a sua denominação para a que apresenta hoje. Este agrupamento é constituído por seis escolas do pré-escolar ao ES – Escola Secundária Leal da Câmara (ESLC); Escola Básica Padre Alberto Neto (EBPAN); Escola Básica nº 2 da Rinchoa (EB2 – Rinchoa); Escola Básica 1 e JI de Rio de Mouro nº 1 (EB1 – RM); Escola Básica 1 e JI de Rio de Mouro nº 2 (EB2 – RM); Escola Básica nº 2 da Serra das Minas (EB2- SM). Em 2009 este

¹¹ Dados do Projeto Educativo 2014 – 2017, aprovado a 10 de setembro 2014

agrupamento ainda enquanto Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro Padre Alberto Neto (AERM PAN), foi considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) estando ainda em desenvolvimento o projeto TEIP muito direcionado para os 2º e 3º CEB.

Este agrupamento afirma-se como uma escola de referência para a educação de alunos cegos e de baixa visão, tendo ao dispor uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo para os alunos do 1.º CEB. Na EB-PAN encontra-se, então, sediado o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC Sintra) servindo os concelhos de Sintra, Cascais, Oeiras e Mafra.

Devido às características que cada uma das escolas apresentava aquando da criação do agrupamento, é objetivo deste a construção de uma identidade coletiva estruturada e consistente tendo como alicerce as práticas de sucesso realizadas no antigo AERM PAN e na ESLC.

A oferta educativa do AELC está organizada em consonância com o definido pela rede escolar de acordo com uma série de critérios específicos. No caso do ensino noturno, o AELC proporciona uma oferta formativa que responde às necessidades e expectativas da comunidade. Este agrupamento dá ainda resposta a um protocolo celebrado com o Estabelecimento Prisional de Sintra, obrigando a uma deslocação de docentes para lecionarem no próprio estabelecimento. No que respeita ao ES o AELC tem realizado um esforço para diversificar a sua oferta, traduzindo-se já na resolução de casos de insucesso escolar de alguns alunos. No que concerne ao ES diurno a oferta curricular contempla Cursos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades todos estes cursos científico-humanísticos e Cursos de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Multimédia e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva enquanto cursos profissionais.

No ano letivo 2013/ 2014, no ensino noturno, a oferta curricular contemplou Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Certificação Escolar, Cursos Científico-Humanísticos nas áreas das Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, no âmbito do ensino recorrente, e ainda Formações Modelares, Formação em Competências Básicas e Português para Estrangeiros.

O AELC tem ainda ao dispor dos seus alunos uma oferta educativa extracurricular bastante variada que incluem as atividades de enriquecimento curricular

para o 1º CEB, mas também projetos, clubes, entre outros, direcionados para todos os ciclos de ensino com abordagens que vão desde o desporto à cultura, passando pela sociedade e pelas artes com um papel fundamental para a integração dos alunos no meio escolar, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social.

2.1.3. A população

No ano letivo 2013/ 2014 estavam inscritos neste agrupamento 3549 alunos, dos quais 209 frequentavam o ensino pré-escolar, 773 o 1º CEB, 445 alunos estavam matriculados no 2º CEB e 542 pertenciam ao 3º CEB. Ainda dentro no EB 28 alunos pertenciam ao CEF e 103 frequentavam cursos EFA em regime noturno, perfazendo assim um total de 2100 alunos a frequentar a educação pré-escolar e o EB como demonstra a tabela seguinte.

Pré-escolar	Ensino Básico				Total	
209	Regular			CEF	EFA Escolar (noturno)	2100
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	28	103	
	773	445	542			

Tabela 18 - Distribuição dos alunos do Pré-escolar e do EB do AELC

Já no que respeita ao ES, em 2013/ 2014 eram 1048 os alunos que frequentavam, no ensino regular, os cursos científico-humanísticos e 299 o ensino profissional. Em regime noturno encontravam-se 43 jovens e adultos matriculados nos cursos EFA e 59 no ensino recorrente. O ES no AELC contava, assim, com um total de 1449 alunos, jovens e jovens adultos.

Ensino Secundário				Total
Regular - Cursos científico-humanísticos	Profissional	EFA (noturno)	Recorrente (noturno)	1449
1048	299	43	59	

Tabela 19 - Distribuição dos alunos do ES do AELC

Torna-se neste momento oportuno referir que nos últimos anos os alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais aumentou exponencialmente de 70 para 153 alunos como consequência das sucessivas agregações a que o agrupamento se submeteu, implicando assim o funcionamento de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)

No ano letivo 2013/ 2014 o AELC tinha a funcionar 146 turmas já considerando 9 de educação pré-escolar como revela a distribuição apresentada nas tabelas seguintes:

	Pré-escolar	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo (diurno)			3º Ciclo (noturno)
		Regular	PCA	Regular	PCA	Regular	PCA	CEF	
EB1 – RM	2	8						2	
EB2 – RM	2	7							
EB2 – Rinchoa	1	4	1						
EB2 – SM	4	12	1						
EB – PAN				18	2	22	3	2	
ESLC									4
TOTAL	9	31	2	18		22		2	4

Tabela 20 - Distribuição de turmas por Escola e ciclo de ensino no AELC

Secundário					Programa Português para Todos	Formações Modulares
	Científico – Humanísticos	Cursos Profissionais	EFA	Recorrente	1	2
ESLC	38	12	3	2		

Tabela 21 - Distribuição de turmas do ES no AELC

No que respeita ao corpo docente deste agrupamento, reportando aos dados mais recentes referentes ao ano letivo 2013/ 2014, identificamos 327 docentes a exercer funções no agrupamento, dos quais 281 pertencem ao quadro e 46 são contratados. É um agrupamento caracterizado pela estabilidade do corpo docente, sendo aqui exceção a EB PAN onde 40% dos professores são contratados.

2.2. Colégio Vasco da Gama¹²

2.2.1. O contexto geográfico, social e demográfico

O Colégio aqui em estudo, de seu nome Vasco da Gama, em homenagem ao navegador português que descobriu o caminho marítimo para a Índia, situa-se, tal como o agrupamento de escolas anteriormente caracterizado, no Concelho de Sintra. Afirmado, no entanto, uma realidade institucional bastante diferente. Localizado numa zona suburbana com elevada densidade populacional, situa-se numa quinta com 4,5 hectares com bastantes espaços verdes. O Colégio destina-se a crianças vindas de famílias de classe média, média alta e alta, a maioria pertencente ao concelho de Sintra, porém há uma grande frequência de alunos vindos também do concelho da Amadora.

¹² Dados do Projeto Educativo 2013 - 2017, aprovado a 23 de outubro de 2013

Estes alunos, na sua maioria, pertencem a um agregado familiar composto pelos pais e irmãos, registando-se alguns casos a que a estes elementos se juntam os avós.

2.2.2. O contexto educativo

Iniciando-se com 4 alunos apenas, o CVG rapidamente viu este número aumentar e a 4 de outubro de 1959 com 48 alunos, apenas rapazes, foi inaugurado um regime triplo, isto é internato, semi-internato e externato. Este Colégio, com o passar dos anos, não cresceu apenas em termos de número de alunos, mas também na sua dimensão. Aqui, ao longo do tempo os espaços têm sofrido remodelações e ao edifício do 1º CEB e da educação pré-escolar têm sido acrescentadas salas que vieram aumentar exponencialmente a sua área escolar. O Colégio encontra-se organizado por níveis de escolaridade distribuídos espacialmente por blocos, sendo que cada bloco contempla salas de aula características do ensino regular, mas também salas de aula de aprendizagens específicas onde se desenvolvem oficinas, experiências, atividades musicais ou tecnológicas.

O Colégio tem sofrido um crescimento significativo com reflexos na modernização das estruturas e no acompanhamento que fazem da evolução tecnológica. Um espaço pautado por uma pedagogia alicerçada na experimentação e na inovação assumindo que segue uma pedagogia renovada.

Considerando a existência de práticas desportivas no CVG, este dispõe de um ginásio, de uma piscina coberta e aquecida com vinte e cinco metros, de dois campos de ténis, cinco campos de jogos (incluindo um de patinagem e um relvado), um picadeiro coberto e uma pista de obstáculos. Dispõe ainda de uma biblioteca aberta aos alunos e a toda a comunidade e de um auditório utilizado para diferentes atividades lúdicas e pedagógicas com os alunos, mas também para atividades de cariz formativo ao serviço dos docentes e da comunidade.

Marcado por uma tradição de natureza religiosa e humanista e fomentando o contacto com a natureza, é objetivo do CVG “ser uma escola alicerçada no passado, mas virada para o futuro” (Projeto Educativo CVG, 2013, p. 8). No CVG o desenvolvimento dos processos cognitivos é uma preocupação permanente, com o intuito de incentivar a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva. Aqui é também valorizada a aplicação dos conhecimentos adquiridos a novos contextos, conduzindo a descobertas, a novos estímulos e a inovações. Constitui assim objetivo das diferentes práticas desenvolvidas neste Colégio formar alunos independentes, dinâmicos

e críticos do ponto de vista social e pessoal, aptos para exercer o seu papel de cidadãos. Deste modo, do pré-escolar ao ES, os alunos têm ao seu dispor um ensino alicerçado em práticas pedagógicas ativas e interativas atendendo às características de cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, adotando estratégias e atividades que têm como objetivo fazer com que o aluno aprenda, mas também que este tenha gosto em aprender.

Procurando dar resposta às exigências que são feitas às instituições educativas consequentes da sociedade do conhecimento, o CVG tem como objetivo, então, proporcionar aos seus alunos um desenvolvimento pleno e uma formação absoluta ao nível cognitivo, afetivo e físico, preparando-os para serem cidadãos responsáveis e para desejarem aprender toda a vida, sendo esta uma prática essencial atualmente.

Nesta Instituição as relações humanas são o alicerce do trabalho que se desenvolve, conduzindo ao desenvolvimento de competências sociais e humanas por parte daqueles que o frequentam, objetivando um desenvolvimento pleno das crianças e jovens através da promoção de atividades realizadas no âmbito do desenvolvimento físico e cultural.

2.2.3. A população

Segundo os dados mais recentes apurados no ano de 2015/ 2016¹³ estavam inscritos no CVG 699 alunos encontrando-se distribuídos por 4 turmas do pré-escolar (82 alunos), por 4 turmas do 1º CEB (212 alunos), por 2 turmas do 2º CEB (120 alunos), por 3 turmas do 3º CEB (189 alunos) e por 3 turmas do ES (96 alunos).

¹³ Dados facultados pela Direção do CVG em outubro de 2015

Ciclo	Ano/Turma	Nº de alunos
Pré-escolar	Pré A	20
	Pré B	26
	Pré C	20
	Pré D	16
		Total – 082
1º Ciclo	1º Ano	31
	2º Ano	65
	3º Ano	61
	4º Ano	55
		Total – 212
2º Ciclo	5º Ano	51
	6º Ano	69
		Total – 120
3º Ciclo	7º Ano	63
	8º Ano	46
	9º Ano	80
		Total – 189
Secundário	10º Ano	42
	11º Ano	24
	12º Ano	30
		Total – 96
Total Global – 699		

Tabela 22 - Distribuição dos alunos do Pré-escolar, do EB e do ES do CVG

O corpo docente do CVG é formado por 56 professores, constituindo um corpo docente estável e com uma vasta experiência neste domínio. Muitos destes docentes para além de lecionarem desempenham a par desta sua função letiva outras funções de cariz não letivo de apoio às práticas pedagógicas e ainda cargos de gestão intermédia.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Fases da Investigação

A revisão de literatura é parte integrante de qualquer processo de investigação, um procedimento pautado pela exigência na elaboração de textos da própria autoria partindo da interpretação, articulação e sistematização dos textos originais (Alarcão, 2014). Implicando a realização de uma investigação uma atualização constante, a revisão de literatura foi uma prática transversal a todo o processo enquanto suporte de reflexão, análise e interpretação crítica, pelo que não é considerada uma fase, mas um procedimento paralelo a todas as etapas.

Fundamentar uma problemática implica definir o quadro conceptual da investigação delineada, obrigando a apresentar o enquadramento teórico pelo qual se rege o investigador, os conceitos que fundamentam a investigação e de que forma se

articulam e elaborar um esquema conceptual adequado ao objeto do estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992). A leitura permanente e a procura pelo conhecimento foram direcionadas para três grandes áreas de conhecimento: Currículo e Pedagogia no Ensino Superior, Formação Pós-Graduada e Avaliação do Impacto da Formação. Com esta leitura constante e procura do conhecimento ambiciona-se que o resultado seja uma produção coesa, importante e que incentive o leitor à sua leitura sem nunca perder as ideias originais, no entanto isto não significa que se tenha sempre de concordar com as mesmas (Alarcão, 2014). A revisão de literatura baseia-se na identificação e análise de documentos que possuem informação sobre o tema a explorar na investigação. Uma revisão de literatura consistente concede credibilidade ao estudo, ao interligar as investigações anteriores com o objeto da investigação em curso (Coutinho, 2013). A revisão de literatura implica uma recolha e análise de bibliografia e de outros materiais pertinentes para o estudo, devendo-se destas diferentes fontes extrair e reorganizar a informação pertinente e oportuna sobre o problema de investigação. Esta seleção e revisão de fontes deverá ser seletiva e balizada, uma vez que são inúmeras as publicações que são disponibilizadas mundialmente nas diferentes áreas do conhecimento (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Numa investigação o investigador pode, muitas vezes, ser visto como um solucionador de problemas, uma vez que visando a investigação a compreensão de um fenómeno, o problema definido pode ser assumido como um obstáculo ou até mesmo como uma lacuna no que respeita ao conhecimento sobre o mesmo. Assim, objetivando a resposta a este obstáculo, o investigador deve acrescentar ou procurar informação de natureza empírica que possibilite a definição de conclusões e o estabelecimento de recomendações para trabalhos futuros. Desta forma, a literatura assume um papel de destaque na elaboração de um quadro teórico conceptual. Este quadro afirma-se como um alicerce para o decorrer de toda a investigação ao fundamentar as atividades e os diferentes procedimentos inerentes ao processo, tal como os resultados (Coutinho, 2013).

3.1.1. Fase 1: Leitura e análise de questionários

A primeira fase desta investigação iniciou-se com a leitura e análise dos dois questionários aplicados pela equipa de investigadores responsável pelo estudo do qual este emergiu. A aplicação destes questionários teve como objetivo proceder ao levantamento e à caracterização geral dos docentes pós-graduados em Portugal, visando

compreender a distribuição dos docentes com FPG e as implicações desta formação na melhoria do ensino e da Escola. Partindo deste objetivo foram envolvidos não apenas professores, mas também os diretores/ coordenadores de departamento, obrigando a uma pequena alteração no instrumento para que fosse, assim, adaptado às lideranças, gerando um novo instrumento. Estes questionários foram disponibilizados através de uma plataforma do ME, remetendo-nos para dados referentes ao ano de 2012.

Recorreu-se ao questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, uma vez que permite, através de um conjunto de perguntas previamente elaboradas, ordenadas e apresentadas de acordo com aspetos que compõem o tema da investigação, obter informações sobre este (Chizzotti, 2000) da parte de um determinado número de inquiridos, que se quer normalmente que seja representativo de uma população. Estas questões poderão ser sobre variados domínios, desde a posição que o sujeito ocupa na sociedade, a nível pessoal ou profissional, sobre as suas opiniões, decisões que toma face a determinadas opções, assuntos relacionados com a sociedade, expectativas, conhecimento face a um acontecimento ou problema ou ainda relativamente a qualquer aspeto que seja importante para o investigador. Opta-se pela aplicação de questionários quando o intuito é conhecer aspetos da vida pessoal dos indivíduos, comportamentos, opiniões e/ ou valores ou analisar um fenómeno social que se pode compreender melhor através das informações sobre os sujeitos que se pretendeu estudar (Quivy & Campenhoudt, 1992).

No entanto, a aplicação de questionários é marcada pela falta de profundidade das respostas, não permitindo realizar de forma detalhada determinadas análises. Os resultados daqui consequentes surgem geralmente como descrições simples, carecendo de elementos que permitam uma compreensão profunda da realidade. Esta falta de detalhe das informações obtidas é consequência da apresentação de hipóteses de resposta às diferentes questões, uma vez que na maioria dos casos é envolvido um grande número de pessoas e é necessário fazer posteriormente o tratamento quantitativo dos dados (*ibidem*) tarefa dificultada se for aplicado um questionário de resposta aberta. Foi precisamente a apresentação de opções de resposta que marcou a estrutura adotada para os questionários aplicados a nível nacional.

Considerando que a investigação aqui apresentada se situa numa das fases do estudo de investigação mais ampla, o retomar os dados da investigação de maior dimensão justificou-se por pretendermos estudar em profundidade dois casos e, desta forma, situa-los no panorama nacional. Deste modo, os dados do estudo nacional que

foram previamente tratados estatisticamente por investigadores responsáveis pelo estudo foram novamente, nesta primeira fase, mobilizados tendo sido feita uma análise descritiva dos mesmos.

Torna-se aqui oportuno referir que os procedimentos adotados nesta fase foram retomados aquando da realização da investigação empírica, mas tendo como instrumento de leitura e análise um novo questionário com propósitos diferentes.

Aqui, e de forma a compreendermos os diferentes aspetos considerados nesta fase da investigação e algumas particularidades, segue-se a apresentação dos instrumentos que protagonizaram a primeira etapa do estudo e os elementos que foram contemplados.

Tendo como foco o instrumento aplicado a nível nacional é de ressaltar que a leitura e análise dos dados daqui resultantes não contemplaram todas as questões existentes, uma vez que não se justificou para o enquadramento e prossecução da investigação desenvolvida. Foram assim alvo de leitura e análise os dados referentes às seguintes questões:

1 - Situação profissional na docência:

- a. Quadro de Escola ou Agrupamento
- b. Quadro de Zona Pedagógica
- c. Contratada(o)
- d. Profissionalizada(o)
- e. Em profissionalização
- f. Não profissionalizado

2 - Tempo de serviço até 31 de agosto de 2011:

- a. < 5 anos
- b. 5-10 anos
- c. 11-20 anos
- d. 21-30 anos
- e. + de 30 anos

4 - Que cargo(s) docente(s) desempenhou nos últimos 3 anos letivos?

- a. Professor ou educador
- b. Formador
- c. Orientador de estágio
- d. Diretor de turma
- e. Relator ou elemento da Comissão de Avaliação de Desempenho
- f. Coordenador de estabelecimento
- g. Coordenador de departamento
- h. Coordenador de área disciplinar
- i. Coordenador de diretores de turma
- j. Coordenador dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação
- k. Coordenador de ciclo
- l. Coordenador do PTE
- m. Membro do Conselho Pedagógico ou do Conselho Geral
- n. Diretor/Presidente da Escola/Agrupamento
- o. Vice-diretor/vice-presidente, assessor, adjunto ou outro cargo de direção
- p. Outra função

Qual? _____

5- Indique a área de formação geral em que se insere o seu diploma pós-graduado:

- a. Área educacional
- b. Área científica disciplinar (por exemplo, Matemática, História, Literatura, etc.)

6 -No caso de resposta a a) – Indique a área de formação específica em que se insere o seu diploma pós-graduado:

- a. Supervisão e orientação da prática profissional
- b. Avaliação de desempenho
- c. Desenvolvimento curricular
- d. Avaliação das aprendizagens
- e. Administração e gestão escolares
- f. Formação de professores
- g. Formação de adultos
- h. História da educação
- i. Educação intercultural
- j. Didática específica
- k. Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação
- l. Formação pessoal e social
- m. Outra

Qual? _____

7 - No caso de resposta a b) –

Qual a área de formação específica em que se insere o seu diploma pós-graduado?

8 - Qual o grau mais elevado que possui?

- a. Pós-graduação
- b. Mestrado
- c. Doutoramento

11 - Indique os principais dois motivos que o levaram a frequentar o curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento:

- a. Realização pessoal
- b. Progressão na carreira
- c. Necessidade de aprofundar conhecimentos

- d. Melhorar as práticas profissionais
- e. Por ser uma oferta formativa em regime de ensino a distância
- f. Por ser uma oferta formativa proposta por uma Universidade de prestígio
- g. Para responder a novas exigências do sistema (por exemplo, administração escolar, avaliação de desempenho)
- h. Outra razão

Qual? _____

12 - O curso respondeu aos objetivos que o levaram a frequentá-lo?

- a. De forma nenhuma
- b. Pouco
- c. Suficientemente
- d. Bastante
- e. Completamente

13 - O curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento proporcionou-lhe:

	Nada	Pouco	Bastante	Muitíssimo
Melhoria de estatuto no seu local de trabalho				
Mudança para novas funções				
Aumento muito substancial dos conhecimentos				
Espaço de renovação pessoal				
Reconhecimento pelos pares				
Sentimento de auto-satisfação				
Progressão na carreira				

14 - Relativamente às competências que adquiriu no curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, com que nível foram incorporadas nas seguintes práticas?

	Nada	Pouco	Bastante	Muitíssimo
Planificação das aulas				
Conceção e criação de materiais pedagógico-didáticos				
Diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula				
Relação pedagógica com os alunos				
Promoção de novos processos de interação/comunicação com os alunos				
Avaliação das aprendizagens dos alunos				
Articulação curricular e disciplinar				
Cooperação/integração em estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão				
Relação com a comunidade educativa				
Atualização dos conhecimentos profissionais				
Melhoria do desempenho profissional				
Intervenção na sociedade				
Trabalho individual autónomo				

15 - Depois de sentir que adquiriu novas competências, que constrangimentos teve para as aplicar no seu local de trabalho (assinale a resposta que reflete o seu grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem)

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Inexistência de recursos para mudança de práticas (gestão, ensino, espaços...)				
Reconhecimento das chefias				
Reconhecimento pelos colegas				
Resistência dos encarregados de educação				
Inadaptação dos alunos				
Falta de políticas de incentivo na escola				
Falta de colaboração de colegas do mesmo departamento/grupo				
Falta de organização da escola para permitir novas formas de trabalho				
Falta de colaboração de colegas do Conselho de Turma/Conselho de Docentes				
Sobrecarga de trabalho administrativo				
Outra _____				

Relativamente ao questionário aplicado a nível nacional aos diretores/ coordenadores de departamento, este apresenta uma estrutura idêntica ao dirigido aos docentes, contudo com uma questão adicional também ela considerada na análise feita precisamente para compreender se e de que forma, enquanto gestor, rentabiliza a FPG dos professores da instituição onde trabalha considerando diferentes aspetos.

16 - Na sua função como gestor rentabiliza a formação pós-graduada (pós-graduação, mestrado e doutoramento) dos professores da sua instituição no que respeita aos seguintes aspetos?

	Sim	Não	Não se aplica
Distribuição de cargos			
Dinamização de novas iniciativas			
Consultoria à Direção			
Conceção e implementação do plano de formação da instituição			
Supervisão e avaliação de desempenho docente			
Integração em equipas de autoavaliação da escola			
Outra _____			

3.1.2. Fase 2: Descrição do perfil curricular de cursos de pós-graduação

A segunda fase da investigação realizada implicou a descrição e análise de alguns perfis curriculares dos cursos pós-graduados mais frequentados pelos professores em Portugal.

Foram analisados trinta programas de cursos pós-graduados mais frequentados pelos professores a nível nacional, identificados através dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados. Devido à multiplicidade de áreas de formação específica e à variedade de programas existentes, houve a necessidade de balizar a leitura e a análise dos mesmos. Desta forma, foi critério de seleção os programas de formação das áreas consideradas na análise estatística realizada numa fase anterior a esta investigação (Administração Escolar e/ou Educacional, Animação Sociocultural, Comunicação Educacional/Gestão da Informação, Educação Adultos, Educação Especial, Matemática, Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica/ Formação de Formadores) ficando de fora desta análise os cursos que foram neste tratamento prévio contemplados na categoria “Outros” pelos investigadores responsáveis. Uma vez que a base de dados resultante dos questionários aplicados não permite identificar o cruzamento dos cursos com as Instituições onde foram frequentados e os anos de realização dos mesmos, foram solicitados a diferentes instituições de ensino superior o envio de programas de formação referentes ao ano letivo 2013/ 2014 quando estes não se encontravam disponíveis em plataformas online. Foram contactadas para este propósito dezassete instituições de ensino superior (Institutos Politécnicos – 3; Universidades – 11; Institutos Universitários – 1), no entanto apenas oito deram resposta ao pedido realizado para colaborarem na investigação (Institutos Politécnicos – 2; Universidades – 5; Institutos Universitários - 1). Assim, foram objeto de análise três programas de pós-graduação, dezasseis de mestrado e onze de doutoramento. A tabela seguinte revela as Instituições contactadas, as Instituições participantes e o número de planos de formação analisados correspondentes a cada uma¹⁴.

¹⁴ Anexo 8

Instituições contactadas		Participantes	Planos de FPG analisados		
			PG	M	D
Instituto Politécnico de Leiria	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais		1	---	---
Instituto Politécnico de Lisboa	Escola Superior de Educação de Lisboa	X	---	---	---
Instituto Politécnico de Santarém	Escola Superior de Educação		1	2	---
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	Escola de Sociologia e Políticas Públicas		---	1	---
Universidade Aberta	Departamento de Educação de Ensino a Distância		---	3	---
Universidade Católica do Porto			1	2	1
Universidade da Madeira	Faculdade de Ciências Sociais	X	---	---	---
Universidade de Coimbra	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação		---	3	6
Universidade de Évora	Escola de Ciências e Tecnologia	X	---	---	---
	Escola de Ciências Sociais	X	---	---	---
Universidade de Lisboa	Faculdade de Ciências	X	---	---	---
	Instituto de Educação		---	4	3
Universidade do Algarve	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	X	---	---	---
Universidade do Minho	Instituto de Educação	X	---	---	---
Universidade Lusófona	Escola de Ciências Económicas e das Organizações	X	---	---	---
Universidade Lusófona	Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração	X	---	---	---
Universidade NOVA de Lisboa	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		---	1	1
Total			3	16	11

Tabela 23 - Planos de FPG analisados por Instituição

Nesta fase recorreremos à análise documental enquanto técnica exploratória de recolha de dados, sendo os documentos tidos como elementos essenciais para declarar

evidências que ilustram e sustentam as afirmações do próprio investigador. Esta não se trata unicamente de uma fonte de informação contextualizada, mas emerge de contextos específicos acabando por traduzir e facultar informações relativamente a esse mesmo contexto (Ludke & André, 1986).

Para analisar de forma detalhada cada um dos programas de formação baseamos-nos nas componentes assumidas por Tyler (1949) como componentes fundamentais do currículo. Assim, foi construída uma grelha de análise que nos permitiu realizar uma leitura horizontal, ou seja plano a plano na sua individualidade, mas também uma leitura vertical componente a componente permitindo uma caracterização dos perfis de cursos pós-graduados frequentados pelos professores.

O instrumento criado contemplou como itens de análise: área de formação (educacional ou científica disciplinar); curso; Instituição; Ano (ano de conclusão da FPG); objetivos/intenções/ propósitos; finalidades; competências; conteúdos – poderá contemplar disciplinas/ conteúdos/ temas; metodologia/ estratégias; atividades; tipo de trabalho esperado (teórico/ prático); resultados esperados (*learning outcomes*); avaliação; regime (diurno, noturno, integral ou parcial); programa anterior ou posterior a Bolonha. Importa, no entanto, referir que a análise foi realizada respeitando as terminologias utilizadas nos respetivos documentos, independentemente de nos parecerem ou não as mais adequadas relativamente à informação disponibilizada.

Esta grelha permitiu-nos compreender a estrutura curricular de cada um dos cursos em análise, tal como a forma como cada componente se relaciona entre si e a importância atribuída a cada uma delas revelando ou não uma coerência existente entre os diferentes elementos curriculares.

Neste momento é relevante referir que, tal como se verificou com os procedimentos inerentes à primeira fase, também na etapa desta investigação referente à realização dos dois estudos de caso, foram recuperados os mesmos processos utilizados para a descrição e análise dos perfis curriculares dos cursos frequentados por alguns dos professores que desempenham funções nos casos selecionados.

3.1.3. Fase 3: Estudos de caso

A realização de estudos de caso é a última etapa do grande projeto no qual se situa a investigação realizada. Desvinculados dessa posição, os estudos de caso são o foco e o grande alicerce da investigação levada a cabo durante quatro anos. O estudo de caso implica o estudo, como o nome indica, de um caso em particular, sendo este

definido *a priori*. Este caso pode ser idêntico a tantos outros, no entanto é portador de um interesse específico, cuja singularidade é conferida por aquilo que possa ter de único e particular, mesmo que numa fase seguinte se venha a verificar a existência destas singularidades noutros casos ou mesmo situações (Ludke & André, 1986).

Nesta investigação foi contemplada a realização de dois estudos de caso, sendo importante ressaltar que tendo como agentes do estudo os professores com FPG são considerados casos as próprias Instituições. A escolha pelo AELC e pelo CVG surgiu devido à existência de contactos privilegiados em ambos os casos e ao conhecimento prévio da existência de um número significativo de docentes pós-graduados em atividade.

Com a concretização das duas primeiras fases desta investigação e tendo-nos sido possível caracterizar a nível nacional, de forma geral, os docentes pós-graduados, foi intenção num primeiro momento nas Instituições selecionadas proceder à aplicação de um novo instrumento baseado no primeiro, mas com um propósito diferente. Este inquérito, aplicado nas diferentes escolas do AELC e no CVG, no ano letivo 2014/2015, teve como objetivo principal sinalizar os docentes pós-graduados existentes nestas Instituições, tendo como respondentes professores com e sem FPG sem qualquer triagem no que respeita ao desempenho ou não de funções de liderança/ gestão, uma distinção e um aspeto relevante que foi considerado posteriormente nesta investigação.

A distribuição dos inquéritos ficou a cargo do diretor do AELC e do coordenador do 3º CEB no CVG. No entanto, e sem conseguirmos garantir a colaboração de todos os docentes foram recolhidos, no primeiro caso noventa inquéritos e no segundo cinquenta e cinco, constituindo estes valores a nossa taxa de resposta. Contudo, mesmo não tendo sido definido um plano de amostragem esta população caracteriza o grupo implicado.

No que concerne aos questionários aplicados no AELC e no CVG e de forma a procedermos à análise dos resultados obtidos através da recolha do instrumento torna-se fundamental compreender a sua estrutura. Iniciado com uma apresentação da investigadora e com os objetivos da investigação o questionário garantiu, como referido na breve introdução que apresentava, o anonimato das informações prestadas. Todavia, solicitando a identificação apenas dos docentes pós-graduados para um contacto

posterior onde foi garantida, mais uma vez, a confidencialidade de todas as informações prestadas¹⁵.

O questionário aplicado precisou, de acordo com as realidades em causa, de sofrer duas alterações na elaboração das questões e das hipóteses de resposta, uma vez que precisámos de atender às características de duas realidades distintas. Importa referir que as alterações ao questionário do CVG foram solicitadas por parte da Direção do mesmo de forma a respeitar as particularidades existentes.

A primeira questão, de resposta aberta, “Escola do agrupamento em que desempenha funções” no questionário aplicado no AELC não foi apresentada no do CVG, uma vez que no primeiro caso necessitámos de identificar em quais das seis escolas do Agrupamento os professores inquiridos desempenham funções, o que no caso do Colégio não se aplicava.

1. Escola do Agrupamento em que desempenha funções:

A questão 2 no questionário distribuído no AELC, correspondendo à questão 1 daquele que foi aplicado no Colégio “Situação profissional na docência” sofreu também alterações de forma, como já justificado anteriormente, para responder a algumas necessidades do contexto. Nesta questão, e não sendo uma situação exclusiva, os docentes posicionaram-se em mais do que uma opção de escolha.

AELC	CVG
2. Situação profissional na docência: <ul style="list-style-type: none">a. Quadro de Escola ou Agrupamentob. Quadro de Zona Pedagógicac. Contratado(a)d. Profissionalizado(a)e. Em profissionalizaçãof. Não profissionalizado	1. Situação profissional na docência: <ul style="list-style-type: none">a. Contratado permanenteb. Contratado a termo certoc. Profissionalizado(a)

Outra questão que transitou do questionário original prendia-se precisamente com a identificação dos anos de serviço através da delimitação de intervalos temporais indo de “< 5 anos” a “+ de 30” anos de lecionação.

Tempo de serviço:

- a.** < 5 anos
- b.** 5-10 anos
- c.** 11-20 anos
- d.** 21-30 anos
- e.** + de 30 anos

¹⁵ Anexos 14 a 17

Uma outra questão teve como objetivo apurar o grupo de docência a que os inquiridos pertenciam, no caso do AELC, e as disciplinas que os professores do CVG lecionam.

AELC	CVG
4. Grupo de docência:	3. Disciplinas que leciona:
<hr/>	<hr/>

Considerando o principal objetivo do próprio instrumento, a questão para identificar se os docentes possuem ou não FPG (pós-graduação, mestrado ou doutoramento) de forma a sinalizar os docentes pós-graduados constituiu um elemento central, permitindo assim avançar no preenchimento das restantes questões àqueles que possuísem FPG ou dar por terminada a sua colaboração caso não se tratasse de um docente pós-graduado.

Possui formação pós-graduada (pós-graduação, mestrado ou doutoramento)?

- a. Sim (neste caso, passar para a pergunta seguinte)
- b. Não (neste caso, daremos por concluído o questionário)

Atendendo à realização das diferentes pós-graduações, tornou-se fundamental compreender em que área de formação geral se inseria o diploma dos cursos frequentados - área educacional ou área científica disciplinar. No entanto, como será explicitado aquando da análise de dados, a interpretação que cada inquirido fez sobre a área na qual se inseria o diploma nem sempre foi ao encontro do estipulado no enunciado.

Área de formação geral em que se insere o seu diploma pós-graduado:

- a. Área Educacional (por exemplo: Administração Educacional, Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores...)
- b. Área Científica Disciplinar (por exemplo: Matemática, Língua Portuguesa, História...)

Após a identificação da área de formação geral na qual se inseria o diploma pós-graduado tornou-se fundamental a identificação da área de formação específica em que se inseriam os cursos frequentados quer na área educacional, quer na área científica disciplinar.

No caso de ter referido anteriormente a Área Educacional, indique a área de formação específica em que se insere a sua pós-graduação.

No caso do seu diploma se inserir na Área Científica Disciplinar, indique a área de formação específica em que se insere a sua pós-graduação.

Outra questão presente no inquérito visava a identificação do grau mais elevado que cada respondente possui contemplando desde a pós-graduação, o mestrado e o doutoramento.

Qual o grau mais elevado que possui:

- a. Pós-graduação
- b. Mestrado
- c. Doutoramento

As instituições onde foram realizadas as diferentes FPG foi a última questão apresentada no instrumento aplicado, visando assim compreender quais as instituições de ensino superior escolhidas pelos docentes para realizarem a sua pós-graduação.

Em que Instituição concluiu a sua pós-graduação?

Em conformidade com o que aconteceu com os questionários aplicados a nível nacional, também estes recolhidos nas Instituições em estudo foram submetidos a uma leitura, tratamento e análise recuperando os procedimentos anteriormente referidos, recorrendo a uma análise estatística e descritiva.

Com a aplicação dos questionários foi possível sinalizar os docentes pós-graduados, permitindo-nos uma aproximação a estes e, desta forma, explorar as questões da FPG através da realização de entrevistas semi-diretivas. Estas entrevistas afirmam-se como sendo de grande importância para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Almeida & Freire, 2008, p. 134), tal como adquirir informações diferentes e importantes aspetos para uma reflexão (Quivy & Campenhoudt, 1992).

As entrevistas implicam sobretudo uma recolha de dados de opinião que facilitem a recolha de indicações para a caracterização do que se pretende estudar, não só do processo, mas também relativamente a outros aspetos a este subjacentes, permitindo não só a recolha de informações acerca do real, mas também a compreensão daquele que é o quadro conceptual dos entrevistados (Estrela, 1994). O recurso a esta técnica permite ainda abordar diferentes assuntos, mais ou menos pessoais e complexos, tal como aprofundar algumas questões que não seria possível se fossem implementadas outras técnicas, facilitando uma recolha imediata da informação que se deseja obter (Ludke & André, 1986).

Segundo Peralta (2005) “A entrevista situa-nos, pois, no campo do real diretamente observado, mas do real filtrado pelas representações que dele tem o sujeito,

pelas imagens interiores das experiências por ele vividas e dos contextos dessas vivências, quer resultem de uma análise consciente ou de uma impregnação subconsciente” (p. 336). A afirmação da autora neste contexto remete-nos para o conceito de representação que se poderá confundir com o de descrição (Opitz, 1997). Porém, a linguagem, porque falamos de entrevistas, enquanto atividade de representação implica uma série de procedimentos que ocorrem a diferentes níveis. A linguagem constitui, sendo uma atividade representativa, um “processo dinâmico de construção de formas” (Valentim, 1997, p. 28), no entanto não se trata de um referente exterior ou da expressão do que é verdade ou falsidade, mas trata-se sim do “que está na origem da significação: as representações cognitivas e afectivas de cada indivíduo” (*ibidem*, p.28). Importa, assim, considerar que a definição mais elementar de representação é a capacidade de um indivíduo conhecer o mundo e os objetos. Deste modo, falar de representação implica falar de uma relação sujeito/objeto, sendo a representação um pertence da mente e do psicológico (Marques, 1997).

Segundo Valentim (1997) a elaboração da significação começa na representação - definição de um conteúdo de pensamento indefinido – denominando-se esta fase por noção. Noção é, para a mesma autora (1997) assumida como um “sistema complexo de representação que estrutura propriedades físico-culturais de ordem cognitiva e afectiva” (p.28), associado ao primeiro nível de interpretação consequência da experiência adquirida por cada indivíduo, através do contacto direto e indireto com diferentes acontecimentos fenomenais relacionados com um objeto ou com um estado de coisas, que lhe permite construir uma representação cognitiva e afetiva, sendo esta a sua noção desse objeto ou estado de coisas.

À semelhança do questionário, também a entrevista tem como objetivo a aquisição de informações a partir de questões, podendo estas ser abertas, fechadas ou conjugar ambas (Coutinho, 2013). A forma como é conduzida uma entrevista depende, efetivamente, da comunicação e da interação que se estabelece, pelo que ao contrário do que acontece com a aplicação de questionários, a entrevista fica marcada pelo contacto direto que o investigador tem com os participantes da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992). Ao optarmos por esta técnica de recolha de dados, pretendemos compreender de que modo os docentes com FPG mobilizam os conhecimentos adquiridos para as diferentes atividades profissionais que realizam em contexto educativo e a nível investigativo, tal como recolher opiniões sobre o currículo da FPG frequentada. Foi nosso objetivo também com a adoção desta técnica perceber as

dificuldades e hiatos inerentes a estas formações com o intuito de, em última análise, constatar os efeitos da FPG para o desenvolvimento de diversas competências (e.g. organizacionais e científicas), permitindo-nos esta técnica igualmente caracterizar as diferentes práticas pedagógicas.

O objeto de análise do nosso estudo, considerando a realização das entrevistas, é a representação da realidade que os entrevistados detêm. Estas entrevistas foram todas individuais, realizadas a professores e a membros que ocupam cargos de liderança de diferentes níveis – intermédias (e.g. coordenadores de departamento, coordenadores de ciclo) e de topo (diretores). As entrevistas foram todas semi-diretivas, não abertas na sua totalidade o que não obriga, segundo a literatura, a um grande número de perguntas previamente elaboradas. Neste caso, e na maioria das vezes, o investigador mune-se de um guião, previamente elaborado, composto por algumas perguntas semiabertas obrigando à recolha de informações por parte do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1992). Esta recolha de informações foi possível, uma vez que foi enviado com dias de antecedência o guião¹⁶ da própria entrevista para que os entrevistados conseguissem recuperar algumas das informações que poderiam não estar muito presentes e que poderiam mesmo carecer de suportes escritos, uma vez que, em muitos casos, estávamos perante docentes que frequentaram FPG há alguns anos. Foram então realizadas quarenta e sete entrevistas no AELC e onze no CVG.

Relativamente ao guião das entrevistas realizadas, e de forma a responder aos objetivos da investigação, foram construídos dois instrumentos: um destinado aos professores pós-graduados e outro aos membros que ocupam cargos de liderança/gestão nas Instituições. Assim, de forma a compreendermos a pertinência da composição de cada guião torna-se oportuno procedermos a uma análise detalhada de ambos.

Cada guião foi construído baseado no modelo sugerido por Estrela (1994). Assim de acordo com o tema definido, para além dos objetivos gerais da entrevista, este foi composto por blocos integrando os objetivos de cada um e os respetivos tópicos/questões, tal como um campo destinado a observações. No entanto, na análise que se segue não apresentamos os objetivos na forma como foram integrados no guião, uma vez que serão contemplados na análise descritiva de cada bloco.

Com os objetivos de conhecer o impacto da FPG frequentada nas diferentes práticas profissionais, reconhecer os aspetos positivos e limitações dessa formação,

¹⁶ Anexos 6 e 7

identificar alterações de práticas como consequência da pós-graduação e recolher sugestões para potencializar o impacto de diferentes FPG, o guião da entrevista realizada aos professores pós-graduados, foi composto por sete blocos, correspondendo cada bloco a um subtema (A. *Legitimação da entrevista*; B. *Relação com a Escola*; C. *A Formação Pós-Graduada*; D. *Aspetos positivos*; E. *Limitações*; F. *Práticas profissionais* e G. *Sugestões*) e por vinte e oito questões.

O primeiro bloco “legitimação da entrevista” abarca os aspetos mais formais da realização da entrevista. Aqui, foi contemplada a apresentação dos objetivos da entrevista, o agradecimento pela participação do entrevistado, tal como a referência à importância de cada participação para o desenvolvimento com sucesso da investigação e ainda a apresentação das questões mais formais como seja a garantia da confidencialidade e a permissão para a gravação da entrevista.

<p>A. <i>Legitimação da entrevista</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referir os objetivos da entrevista. 2. Agradecer a colaboração e a disponibilidade. 3. Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso da investigação. 4. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. 5. Solicitar permissão para gravar a entrevista.
--	--

O bloco B, “relação com a escola”, foi composto por seis questões com o intuito de compreender o percurso e relação de cada docente com a escola e as funções desempenhadas. Considerando que cada professor entrevistado é pós-graduado foram também contempladas neste bloco perguntas direcionadas para os aspetos que diferenciam na Instituição um professor com e sem FPG, tal com os estímulos dados para incentivar esta formação.

<p>B. <i>Relação com a Escola</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Há quantos anos leciona? 7. Há quantos anos trabalha nesta escola? 8. De que forma ocorreu a sua integração nesta escola? 9. Que cargos ocupa? 10. O que distingue nesta escola um professor com ou sem FPG? 11. O que faz a escola para apoiar/estimular os seus docentes a fazerem FPG?
---	---

O terceiro bloco – C – “a formação pós-graduada”, formado por seis questões orientadoras constituiu o cerne da entrevista. Com questões direcionadas para a FPG frequentada pelos docentes, pretendeu-se perceber os principais aspetos que descrevem e caracterizam as FPG frequentadas (o quê?, quando? onde?, porquê?). Foi também objetivo conhecer a forma como os professores descrevem a FPG, a composição da sua

estrutura curricular e os aspetos mais relevantes do currículo desta mesma formação do ponto de vista dos docentes.

C.
A Formação Pós-Graduada

- 12.** Qual a Formação Pós-Graduada que realizou?
- 13.** Em que ano concluiu a sua FPG?
- 14.** Em que Instituição?
- 15.** Quais as razões que o levaram a optar pela FPG frequentada?
- 16.** Como descreve a FPG que frequentou? Quais as unidades curriculares do curso frequentado?
- 17.** Que aspetos referentes ao currículo dessa FPG destacaria?

O bloco D “aspetos positivos” foi formado por quatro questões direcionadas para a relação do curso com as expectativas dos professores aquando da escolha e integração da FPG seleccionada, com as mais-valias proporcionadas pelo curso e ainda com os aspetos que distinguem cada entrevistado dos restantes docentes como consequência da formação que realizou.

D.
Aspetos positivos

- 18.** O que se esperava que esta FPG lhe trouxesse do ponto de vista pessoal e profissional?
- 19.** Correspondeu às expectativas?
- 20.** Que mais-valias lhe trouxe esta formação?
- 21.** Quais os aspetos que reconhece que o distinguem dos outros colegas de profissão em consequência desta formação?

O bloco E direcionado para as “limitações” foi constituído por duas questões direcionadas para as lacunas da FPG frequentada, visando apurar diferentes formas para superar as limitações identificadas.

E.
Limitações

- 22.** Que limitações identifica nesta formação?
- 23.** De que modo as lacunas identificadas poderiam ser superadas?

Por sua vez, o bloco F “práticas profissionais” integrando quatro questões teve como objetivos compreender as implicações diretas ou indiretas da FPG nas práticas profissionais e conhecer a forma como são mobilizados os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas nos três níveis de análise estabelecidos: na sala de aula, na escola e nas práticas investigativas e educativas. Constituiu ainda objetivo deste bloco conhecer as principais alterações introduzidas nas práticas de ensino consequentes da FPG frequentada.

F.
Práticas profissionais

24. As funções/ cargos que exerce são consequência da FPG que frequentou?

25. Em que se traduzem os efeitos dessa formação na sua prática profissional?

26. Como mobiliza os conhecimentos adquiridos e as diferentes competências desenvolvidas para as práticas de sala de aula, para a escola e até mesmo para práticas investigativas?

27. Que alterações introduziu nas suas práticas como efeito da FPG que frequentou?

O último bloco, bloco G “sugestões”, presente no guião da entrevista aqui em análise, integrou apenas uma questão, não menos importante, com o intuito de apurar precisamente quais as sugestões dadas pelos docentes pós-graduados para potencializar os efeitos da FPG.

G.
Sugestões

28. Que sugestões daria para potenciar os efeitos dessa FPG nos professores e nas próprias escolas?

Relativamente ao guião da entrevista aos membros das respetivas direções de diferentes níveis – intermédias e de topo - no AELC e no CVG, composto por oito blocos, assumiu uma estrutura idêntica ao apresentado anteriormente, no entanto incluindo questões direcionadas especificamente para os cargos ocupados. Neste guião foram mantidas as questões referentes à frequência de cursos de FPG, uma vez que alguns dos entrevistados também são pós-graduados, permitindo assim que os dados das suas entrevistas fossem mobilizados para a análise referente à FPG frequentada, mas também para a FPG do ponto de vista das lideranças. Assim, consideramos neste momento apenas a apresentação das diferenças que marcam este instrumento, uma vez que os blocos A, C, D, E, F e H (correspondendo ao bloco G do guião da entrevista realizada aos professores pós-graduados) são idênticos e os propósitos subjacentes também. Iniciado também com os objetivos gerais da entrevista e contemplando exatamente a mesma estrutura do instrumento analisado anteriormente (bloco – objetivos – questões/ tópicos), a primeira diferença que pauta este instrumento está relacionada com os anos de desempenho do cargo de direção/ liderança, uma questão integrada no bloco B destinado à “relação com a escola”.

B.
Relação com a Escola

- 6.** Há quantos anos leciona?
- 7.** Há quantos anos trabalha nesta escola?
- 8.** Que cargos ocupa?
- 9.** Há quantos anos é diretor do agrupamento/ coordenador de escola/ coordenador de departamento?
- 10.** De que forma ocorreu a sua integração nesta escola?
- 11.** O que distingue nesta escola um professor com ou sem FPG?
- 12.** O que faz a escola para apoiar/estimular os seus docentes a fazerem FPG?

O bloco G “perspetiva da direção/da coordenação sobre os professores pós-graduados” constituiu o bloco exclusivo do guião da entrevista aos membros que ocupam cargos de liderança. Um bloco composto por cinco questões com os objetivos de perceber se estes diretores/ líderes/ gestores conhecem os docentes pós-graduados com os quais trabalham, de identificar os critérios que cada entrevistado utiliza quando procede à distribuição de cargos e tarefa e de analisar a relação existente entre a melhoria da eficácia da Escola e a FPG dos professores. Outro objetivo deste bloco foi também compreender o contributo desta formação para a melhoria do ensino e da aprendizagem do ponto de vista das lideranças recorrendo a exemplos concretos, tal como compreender o impacto da FPG dos professores na Escola.

G.
Perspetiva da direção/da coordenação sobre os professores pós-graduados

- 29.** Tem conhecimento de quem são os professores pós-graduados e do tipo de conhecimentos e capacidades que adquiriam nessa formação? Pode dar alguns exemplos?
- 30.** Quando distribui os cargos/ tarefas tem em consideração as FPG que os professores têm? Se sim, de que maneira?
- 31.** Os conhecimentos adquiridos nas FPG contribuem para uma maior eficácia das escolas? Pode dar alguns exemplos?
- 32.** Reconhece a importância de docentes pós-graduados no funcionamento da escola e na melhoria do ensino e da aprendizagem?
- 33.** Qual, então, o impacto da FPG dos professores na escola? Pode dar alguns exemplos concretos?

Realizadas todas as entrevistas foram solicitados aos docentes pós-graduados os programas das FPG frequentadas. Aqui sem ser balizada a seleção dos programas quer em termos de áreas quer em termos de ano de frequência, uma vez que muitos destes programas já não se encontram disponíveis. Optou-se, então, por se analisar somente aqueles que nos foram facultados pelos próprios professores. Importa referir que as disparidades temporais dos vários planos se deve a terem sido cursos frequentados em diferentes momentos pelos professores entrevistados. Foram analisados, findado o

processo de recolha de dados de natureza empírica, quinze programas de cursos de pós-graduação dos quais treze pertencem ao AELC e dois ao CVG¹⁷.

Esta análise foi feita recorrendo a procedimentos idênticos aos que foram utilizados na segunda fase da investigação como anteriormente referido. No entanto todas as informações obtidas através dos diferentes procedimentos metodológicos aqui apresentados foram submetidas a uma análise de conteúdo de acordo com os procedimentos defendidos pela literatura da especialidade (e.g. Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

Referirmo-nos a análise de conteúdo é referirmo-nos a uma das técnicas mais utilizadas pelas Ciências Sociais objetivando a análise de documentos (Estrela, 1994). Falar de análise de conteúdo é, então, falar de um método de tratamento e de análise de dados resultantes da aplicação de diferentes técnicas de recolha de informações (Chizzotti, 2000). Estas técnicas deverão possibilitar a realização de uma análise sistemática de texto visando a quantificação da ocorrência de palavras, frases ou temas relevantes que permitam uma comparação posterior (Coutinho, 2013). A análise de conteúdo tem como objetivo compreender e interpretar, de forma crítica, as comunicações, o conteúdo explícito ou implícito assim como os seus significados. (Chizzotti, 2000), pelo que se deve fazer emergir a máxima informação e reflexão possíveis que sustentarão uma análise coerente do conteúdo que “corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196). A análise de conteúdo recai sobre a análise de diferentes fontes de informação que poderão ir dos textos escritos (e.g. obras literárias, atas, artigos de revista), aos dados resultantes de comunicação não-verbal (gestual ou visual) (Quivy & Campenhoudt, 1992; Chizzotti, 2000). Esta análise pode ser feita de diferentes formas recorrendo a variados procedimentos, sendo que a adoção do melhor e mais adequado procedimento depende dos dados ou material que se pretende analisar, mas também dos objetivos do estudo e das ideologias do investigador (Chizzotti, 2000).

Os processos de análise podem favorecer um aspeto da análise

“seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios diferenciados (análise de

¹⁷ Anexos 9 e 10

conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais, etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito” (*ibidem*, p. 98).

A técnica de análise de conteúdo visa, assim, organizar a quantidade de informações de uma comunicação, considerando características particulares ou mesmo categorias conceituais que possibilitem um processo de metamorfose ao passar dos dados descritivos para a sua interpretação, mas também estudar a compreensão que os atores fazem desses mesmos dados considerando o contexto em que são produzidos, permitindo constatar os efeitos que esse contexto tem na forma, no estilo e no próprio conteúdo (Chizzotti, 2000). Esta técnica sustem-se na hipótese de fazer inferências suscetíveis de interpretação através dos dados recolhidos e organizados através do sistema de categorização utilizado, respeitando as diferentes condições em que estes surgem sejam sociais ou pessoais, visando a compreensão e explicação desses mesmos dados (Amado, 2014). Referir-nos a categorias é referir-nos a um modo de organização do pensamento, consistindo na prática de agregação de elementos, a que chamamos unidades de registo, em função de características comuns. O processo de categorização possibilita, desta forma, agrupar um maior número de informações permitindo relacionar dados para organizá-los (Coutinho, 2013).

No caso da análise de dados qualitativos é exigida uma organização do material recolhido, obrigando a uma divisão por partes, relacionadas entre si e permitindo um reconhecimento de tendências numa avaliação permanente da organização realizada focada nas relações existentes entre as partes selecionadas e as possíveis inferências. Segue-se assim e constantemente uma revisão das ideias e fundamentos que estiveram na base de todo o processo de investigação, conduzindo a reavaliações e a novas ideias. No entanto, a categorização não esgota a própria análise de dados, sendo fundamental transcender a descrição e contribuir para a discussão já existente sobre a problemática (Ludke & André, 1986).

Em síntese, este processo consiste assim num

“processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevista¹⁸, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de

¹⁸ Anexos 11 e 12

padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que se vai transmitir aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Para alcançar os propósitos da análise de conteúdo é, então, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) fundamental depois de obter os dados

“limpá-los de supérfluos, reduzi-los ou resumi-los (se for conveniente), classifica-los e transcreve-los para um formato. (...) Trata-se de não eliminar informação valiosa, que em geral é aquela que está relacionada com as preocupações de pesquisa e as questões de estudo, e esclarece o que estamos procurando” (p. 397).

Para alcançar resultados válidos através da análise de conteúdo deve-se ter objetividade e fiabilidade, querendo assim dizer que os mesmos dados quando analisados a partir do mesmo sistema de categorização devem ser codificados de forma idêntica quando submetido a várias análises (Coutinho, 2013). De forma a facilitar este processo, hoje, são diversos os programas de computador para analisar conteúdo de natureza qualitativa de que é exemplo o NVivo, programa utilizado na investigação desenvolvida para categorizar as entrevistas realizadas. Estes programas facilitam o processo de análise de dados na forma como permitem o cruzamento de categorias e despoletam novas formas do investigador indagar os dados levando a uma análise mais profunda da realidade (*ibidem*).

No caso do estudo realizado, a análise de conteúdo das entrevistas foi organizada de acordo com os princípios defendidos por Estrela (1994), no entanto baseada na técnica de “tesoura e cola” defendido por D’Unrug (1974) que determina a divisão do texto em frações que são posteriormente distribuídas pelas diferentes categorias. Cada categoria é dividida em indicadores de forma a permitir uma análise mais detalhada e com isto a operacionalização da própria categoria. Em cada indicador cabe a determinação das unidades de registo, entendendo-se por unidade de registo “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1977, p.104).

De forma a compreendermos o sistema de categorização utilizado, a tabela seguinte, organizada por seis temas (Tema I: Percurso Profissional; Tema II: A FPG frequentada; Tema III: A FPG na Escola vista pelos professores com FPG; Tema IV: A FPG vista pela gestão e liderança na Escola; Tema V: Impacto; Tema VI: Comentários e sugestões a propósito da FPG) apresenta as diferentes categorias definidas e os indicadores contemplados em cada uma, tal como uma descrição detalhada destes com o

objetivo de compreendermos que unidades de registo foram contempladas em cada um, ou seja de que forma foi operacionalizada a análise das entrevistas realizadas.

Categorias	Indicadores	Operacionalização dos indicadores
TEMA I: Percurso Profissional		
Prática profissional	Anos de lecionação	Há quantos leciona/ desde que ano leciona
	Formação inicial	Qual a formação inicial
	Instituições onde lecionou antes de integrar a Instituição atual	Instituições onde desempenhou funções antes de começar a lecionar na Instituição atual
	Outras funções	Funções que desempenhou anteriormente dentro ou fora da escola e funções que desempenha atualmente fora da escola
Instituição atual	Ano de integração	Ano em que começou a lecionar na Instituição atual
	Processo de integração	Como veio a integrar a Instituição atual e qual o processo de integração
	Cargos que ocupa	Cargos que ocupa na escola
	Caracterização	Caracterização da escola: recursos humanos, recursos materiais, contexto
Cargos de Gestão e Liderança	Anos de desempenho do cargo	Há quanto anos ocupa o cargo de liderança (Ex: diretor, coordenadores de escola, coordenadores de departamento, etc.)
	Dificuldades no desempenho do cargo	Quais as dificuldades com que se tem deparado ao desempenhar as funções inerentes ao cargo de liderança que ocupa
	Cargo como consequência da FPG	O cargo de liderança que ocupa é ou não consequência da FPG frequentada
	Justificação da atribuição do cargo	Quais os motivos que justificam a atribuição do cargo de liderança que ocupa
TEMA II: A Formação Pós-Graduada frequentada		
Perceções/ opiniões dos professores com FPG sobre a FPG em geral	Avaliação da FPG em geral	Apreciação sobre as diferentes FPG em geral
	Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG	Motivos que podem levar os professores a fazerem cursos de pós-graduação na perspetiva dos docentes com FPG
	Adequabilidade da FPG às práticas	Relação entre a FPG no geral e as diferentes práticas profissionais na perspetiva dos docentes com FPG
A FPG em si	Qual	Nome/ designação do curso frequentado Cursos frequentados na área educacional e na área científica disciplinar
	Onde	Local – Instituição onde frequentou a FPG
	Quando	Data de início e/ou de conclusão
	Duração	Anos de duração da FPG frequentada

	Motivos que levaram a fazer FPG	Motivos que levaram os professores a optar por determinada FPG
	Como	Estratégias de ensino e de aprendizagem Estratégias de funcionamento Estratégias financeiras Estratégias logísticas Estratégias pessoais
	Grau académico obtido	Grau académico obtido: pós-graduação, mestrado ou doutoramento
	Unidades Curriculares	Unidades curriculares frequentadas no âmbito da FPG
	Expetativas	Grau de satisfação face às expetativas Expetativas a priori Confronto da realidade com as expetativas iniciais
	Resultados	Resultados alcançados: em quê que se traduziu o curso frequentado; nota final
	Continuidade	Considerações sobre a continuação ou não do ciclo de estudos, contemplando: o re(ingresso); os motivos que justificam não voltar; os motivos que justificam a não continuidade; as reações à não continuidade e ainda outras questões relativas à prossecução da formação
	Cargos como consequência da FPG	No caso de desempenhar algum cargo é ou não consequência da FPG frequentada
	Do ponto de vista curricular/ Qualidade do currículo	Características do currículo Apreciações a propósito da qualidade do currículo Perceções sobre a gestão curricular
	Avaliação do curso frequentado	Apreciações sobre o curso frequentado do ponto de vista da estrutura, dos recursos e da organização (positivas/negativas)
	Avaliação do processo	Considerações pessoais, profissionais e académicas sobre o período em que frequentou a FPG (positivas/negativas)
	Avaliação da Instituição onde frequentou a FPG	Apreciações sobre a Instituição onde frequentou a FPG (positivas/negativas)
	Avaliação dos Docentes	Apreciações sobre os docentes responsáveis pela FPG e sobre os docentes convidados (positivas/negativas)
	Avaliação do investimento financeiro	Considerações sobre o investimento financeiro feito na FPG

TEMA III: A FPG na Escola vista pelos professores com FPG

Distinções	Professores com e sem FPG	Aspetos que distinguem na escola um professor com e sem FPG (cargos atribuídos, tarefas realizadas, características pessoais e profissionais) Características dos docentes com FPG Outras perceções partilhadas no domínio daquilo que marca a diferença
-------------------	---------------------------	--

		no contexto das pós-graduações.
	O que distingue o entrevistado dos professores em geral	Características (pessoais e profissionais) e práticas que distinguem o entrevistado dos restantes professores
Estímulos para fazer FPG	Criados pelo próprio professor	Incentivos pessoais para frequentar a FPG
	Dados pela Escola	Incentivos dados pela escola para frequentar FPG Tipos de estímulos dados pela escola Outras questões associadas ao mesmo indicador
	Dados pela Tutela	Incentivos dados pela Tutela para frequentar FPG
FPG vs. FC	Importância atribuída à FC pelos professores com FPG	Relevância da frequência da FC para os professores com FPG
	Importância atribuída à FC pelas lideranças	Relevância da frequência da FC para professores que ocupam cargos de liderança
	Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG	Comparação da FC com a FPG feita pelos professores com FPG
	Comparação da FC com a FPG pelas lideranças	Comparação da FC com a FPG feita pelos professores que ocupam cargos de liderança

TEMA IV: A FPG vista pela gestão e liderança na Escola

(Re) conhecimento da FPG pelas lideranças	Conhecimento dos professores com FPG na Escola	Identifica/ conhece os professores da escola que têm FPG (no caso dos diretores e coordenadores de escola) Identifica/ conhece os professores do departamento que coordena que têm FPG (coordenadores de departamento) Justificações para o (des)conhecimento.
	Competências (conhecimentos, capacidades, etc.) dos professores com FPG	Quais as competências que identifica/ reconhece nos professores pós-graduados com os quais trabalha
	Gestão de recursos (FPG considerada na distribuição de cargos/ tarefas/ funções) • Enunciar exemplos	Enquanto diretor/ coordenador de escola ou de departamento de que forma considera a FPG na distribuição de cargos/ tarefas/ funções. No caso de respostas negativas quais os motivos para não ser considerada a FPG dos professores como critério nessa mesma distribuição.
	Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas • Enunciar exemplos	A FPG é ou não para os professores que ocupam cargos de liderança assumida como um contributo para uma maior eficácia das escolas e de que forma é que se configura essa mais-valia
	Importância da FPG para	A FPG é ou não para os professores que

	o funcionamento das escolas	ocupam cargos de liderança assumida como uma mais-valia para o funcionamento das escolas. No caso de resposta positiva de que forma é que se configura esse contributo
	Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem	A FPG é ou não para os professores que ocupam cargos de liderança assumida como uma mais-valia para a melhoria do ensino e da aprendizagem. No caso de resposta positiva de que forma é que se configura esse contributo
Perceções/ opiniões sobre a FPG em geral	Avaliação da FPG em geral	Apreciação (positiva e negativa) sobre as diferentes FPG em geral.
	Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG	Motivos que podem levar os professores a fazer FPG
	Motivos pelos quais nunca fez FPG	Razões que justificam o facto de nunca ter feito FPG
	Adequabilidade da FPG às diferentes práticas	Relação entre a escolha por determinada FPG e as diferentes práticas profissionais

TEMA V: Impacto

Assumido pelos professores com FPG	A nível pessoal (auto-impacto)	Efeitos da FPG frequentada a nível pessoal
	Na sala de aula (micro-impacto)	Efeitos da FPG frequentada na sala de aula
	Na Escola (meso-impacto)	Efeitos da FPG frequentada na Escola
	Nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto)	Efeitos da FPG frequentada na comunidade investigativa e educativa na comunidade
Assumido pelas lideranças	A nível pessoal (auto-impacto)	Efeitos a nível pessoal da FPG frequentada por professores reconhecidos pelas lideranças
	Na sala de aula (micro-impacto)	Efeitos na sala de aula da FPG frequentada por professores reconhecidos pelas lideranças
	Na Escola (meso-impacto)	Efeitos na Escola da FPG frequentada por professores reconhecidos pelas lideranças
	Nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto)	Efeitos da FPG frequentada por professores na comunidade investigativa e educativa reconhecidos pelas lideranças

TEMA VI: Comentários e sugestões a propósito da FPG

Comentários críticos	Aos Professores	Comentários críticos aos professores no geral por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança
-----------------------------	-----------------	---

	À Escola	Comentários críticos à Escola no geral e àquela onde desempenham funções por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança
	À Direção	Comentários críticos à direção da Escola onde desempenham funções por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança
	À Universidade	Comentários críticos à Universidade em geral por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança. Comentários críticos, por parte dos professores com FPG, à Universidade onde frequentaram o curso
	À Tutela	Comentários críticos ao ME por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança
	Às Políticas	Comentários críticos às políticas por parte dos professores com FPG e daqueles que ocupam cargos de liderança
Sobre a potencialização da FPG	Dificuldades	Dificuldades em potencializar a FPG nas escolas sentidas pelos professores com FPG
Sugestões/ propostas	Para os Professores	Sugestões/ propostas para os professores a propósito da FPG
	Para a Escola	Sugestões/ propostas para as Escolas a propósito da FPG
	Para a Direção	Sugestões/ propostas para a direção da Escola/ Colégio a propósito da FPG
	Para o Curso	Sugestões/ propostas para o curso frequentado
	Para a Universidade	Sugestões/ propostas para a Universidade
	Para a Tutela	Sugestões/ propostas para o ME
	Para as Políticas	Sugestões/ propostas para as políticas

Tabela 24 – Operacionalização dos indicadores por categorias de análise das entrevistas

3.1.4. Fase 4: Definição do impacto da Formação Pós-Graduada dos professores

A quarta fase da investigação realizada foi concretizada através de uma reflexão, articulação e integração dos resultados consequentes das etapas anteriores, visando a definição de conclusões que nos possibilitaram compreender qual o impacto da FPG dos professores nos três níveis estabelecidos aos quais se juntou um quarto nível consequente das entrevistas realizadas (auto-impacto).

No seguimento do que é defendido pela literatura por Roldão *et al* (2000) o impacto deverá revelar-se como um contributo para a alteração da realidade em causa. Foi precisamente neste sentido que apresentámos os diferentes efeitos dos cursos pós-graduados com o objetivo de compreender as mais-valias destas formações para os professores, para a Escola e em última instância para as próprias aprendizagens dos

alunos desejando, então, contribuir para a mudança da realidade. Falamos aqui de efeitos e importa reter a noção de que considerámos no decurso de toda a investigação o termo *efeito* como sinónimo de impacto.

3.1.5. Fase 5: Elaboração de propostas para potenciar o impacto da Formação Pós-Graduada

Na última fase foram consideradas as informações advindas dos momentos anteriores para a elaboração de propostas – quanto à gestão escolar e gestão curricular - quer para as Universidades, quer para as escolas, que permitam potenciar o impacto da FPG, considerando a relação entre esta, as práticas em sala de aula, a intervenção nas escolas e as práticas investigativas e educativas na comunidade.

Estas propostas resultaram de muitas daquelas que foram legadas pelos participantes na investigação às quais se juntaram as nossas resultantes de todo o processo de reflexão e discussão ao longo de toda a investigação desenvolvida.

Nesta fase não foram descuradas, para além das propostas de potencialização da FPG, todas as críticas e dificuldades reportadas pelos diferentes intervenientes. Deste modo foi nossa intenção transformar os aspetos menos positivos da frequência de cursos pós-graduados em formas de potencializar estas mesmas formações.

CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA DOS PROFESSORES

1. Introdução

O presente capítulo destina-se ao tratamento e análise de dados e à apresentação e discussão dos resultados. Num primeiro momento serão tratados e analisados os dados referentes ao estudo global do qual resultou a investigação realizada e os dados referentes aos dois casos estudados. No que respeita ao estudo de maior dimensão serão alvo de tratamento e análise os planos de formação enviados pelas diferentes instituições de ensino superior que responderam positivamente ao pedido de participação na investigação levada a cabo. Já no que concerne aos dois casos serão tratados e analisados os dados resultantes dos questionários aplicados no AELC e no CVG; das entrevistas realizadas aos professores pós-graduados e a membros que ocupam cargos de liderança de topo e intermédia; e alguns dos planos de formação dos cursos pós-graduados frequentados pelos professores e que nos foram cedidos para o efeito. É de salientar que apenas será feita menção descritiva dos dados mais relevantes referentes a cada indicador de análise das entrevistas. Contudo todos os dados tratados e analisados serão apresentados graficamente. No entanto em anexo encontra-se uma descrição detalhada de todos os gráficos presentes¹⁹.

O segundo grande momento que integra o presente capítulo contempla a apresentação e discussão dos resultados da investigação fundamentados criticamente pela literatura existente. Neste momento serão também mobilizados os dados resultantes da aplicação a nível nacional do questionário pela equipa responsável pelo projeto.

Este capítulo contemplará ainda uma síntese conclusiva onde serão trazidos à discussão os aspetos mais relevantes do estudo.

2. Tratamento e análise de dados

2.1. Estudo nacional

2.1.1. Planos de formação de cursos de pós-graduação

Considerando os perfis curriculares dos cursos pós-graduados mais frequentados pelos professores em Portugal analisamos aqui os trinta programas enviados pelas diferentes instituições de ensino superior, referentes ao ano de 2013/ 2014. Importa mencionar que a análise está organizada de acordo com as instituições, uma vez que nos

¹⁹ Anexo 13

casos em que obtivemos mais do que um plano foi-nos permitido estabelecer ligações imediatas relativamente às suas constituições.

A tabela apresentada demonstra as áreas de formação geral e específica nas quais se inserem os planos de formação, revelando se correspondem a um curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento. Podemos, desde já, verificar que os programas de cursos de pós-graduação foram enviados por três instituições de ensino superior, os programas de mestrado chegaram-nos por via de sete instituições que responderam ao nosso pedido e os de doutoramento pertencem a quatro instituições. Foram alvo de análise vinte e sete cursos inseridos na área educacional enquanto área de formação geral e três na área científica disciplinar.

Instituições		Área de Formação	Planos de FPG analisados		
			PG	M	D
Instituto Politécnico de Leiria	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educacional	Educação Especial — Domínio Cognitivo – Motor	---	---
Instituto Politécnico de Santarém	Escola Superior de Educação	Educacional Científica Disciplinar	Pós-graduação em Matemática e em Ciências	Administração Educacional Ciências da Educação, área de Supervisão e Orientação Pedagógica	---
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	Escola de Sociologia e Políticas Públicas	Educacional	---	Administração Escolar	---
Universidade Aberta	Departamento de Educação de Ensino a Distância	Educacional	---	Comunicação Educacional Multimédia Administração e Gestão Educacional Supervisão Pedagógica	---
Universidade Católica do Porto		Educacional	Administração Educativa	Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar Ciências da Educação, especialização	Ciências da Educação

				em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes	
Universidade de Coimbra	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Educacional	---		Ciências da Educação, especialidade em Administração e Gestão Educativa e Escolar
					Ciências da Educação, especialidade em Avaliação Educacional
				Ciências da Educação	Ciências da Educação, especialidade em Formação de Professores
				Gestão da Formação e Administração Educacional	Ciências da Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
				Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Ciências da Educação, especialidade em Tecnologias Educacionais e da Comunicação
					Ciências da Educação, especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular
Universidade de Lisboa	Instituto de Educação	Educacional Científica Disciplinar	---	Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional	Educação, especialização em Administração e Política Educacional
				Ciências da Educação, especialização em Formação	Educação, especialização em Formação de Professores

				de Adultos Educação, especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional Educação, especialização em Didática da Matemática	Educação, especialização em Didática da Matemática
Universidade NOVA de Lisboa	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Educacional	---	Ciências da Educação	Ciências da Educação

Tabela 18 - Planos de FPG analisados por Instituição considerando a área de formação geral e a área de formação específica

Atendendo à grelha construída para analisar os planos de formação contemplamos neste momento uma leitura com uma abordagem geral e vertical e posteriormente faremos uma leitura horizontal. Iniciando, então, esta análise verificamos que vinte e nove dos programas cedidos pelas Universidades referentes ao ano letivo 2013/ 2014 apresentam objetivos. No entanto numa análise mais precisa constatamos que mesmo sendo considerados “objetivos” por vezes são mencionadas intenções, propósitos, finalidades e competências. Dos planos facultados apenas o plano de formação do curso de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa refere “objetivos específicos”, porém o conteúdo aqui contemplado poderá levar a questionar a natureza destes objetivos. Todavia apenas o programa do Departamento de Educação a Distância da Universidade Aberta referente ao mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia não apresenta objetivos.

As finalidades não são mencionadas em nenhum dos programas enviados pelas diferentes instituições de ensino superior, mas sete referem competências, no entanto estas podem mesmo, por vezes, confundir-se na sua composição com objetivos e finalidades.

No que concerne aos conteúdos em vinte e um programas surgem organizados por semestres e por ano, enquanto que em quatro é revelado um conjunto de unidades curriculares contempladas nos respetivos cursos. A este propósito o plano do mestrado em Educação, na especialização em Orientação da Prática Profissional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa não discrimina as unidades curriculares, fazendo

apenas referência ao número de unidades curriculares que constituem o 1º ano. Ainda quatro dos programas não apontam as disciplinas/ conteúdos que os compõem.

As metodologias/ estratégias são apenas indicadas em dois planos de formação: mestrado em Educação, na especialização em Didática da Matemática do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e no plano do doutoramento em Educação, na especialização em Didática da Matemática da mesma instituição.

Quanto às atividades são mencionadas em dois dos documentos cedidos - doutoramento em Educação, na especialização em Administração e Política Educacional e doutoramento em Educação, na especialização em Formação de Professores ambos da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

No que respeita ao tipo de trabalho esperado, verificamos que todos os cursos em análise visam a realização de trabalho teórico-prático, já nenhum menciona os resultados esperados. A avaliação subjacente às diferentes FPG é referida em dezasseis documentos analisados e o regime em que se realizam as formações é discriminado em dezanove dos casos. Atendendo à data a que se referem importa dizer que são programas pós-Bolonha.

Analisando o primeiro dos programas inserido na área educacional, enquanto área de formação geral na qual se insere o diploma pós-graduado, verificamos que o programa enviado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria referente à pós-graduação em Educação Especial — Domínio Cognitivo – Motor apresenta o objetivo geral do curso e as competências que se pretende que sejam desenvolvidas, no entanto devido à sua formulação estas poderiam ser consideradas objetivos. Esta pós-graduação teve lugar em regime pós-laboral, encontrando-se as suas unidades curriculares organizadas por semestres. Esta pós-graduação visa, assim, a preparação de profissionais para intervirem em diferentes contextos que não somente o da sala de aula.

Já no que concerne ao mestrado em Administração Educacional da responsabilidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, em funcionamento no ano de 2013/2014, é de referir que o seu plano apresenta os objetivos gerais e as competências a desenvolver. Os conteúdos/ disciplinas encontram-se organizados por ano e semestre, tratando-se de um curso pós-laboral ainda com a possibilidade de algumas unidades curriculares funcionarem em regime *b-learning*. Trata-se de uma FPG que prevê efeitos a nível meso e macro.

Ainda pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém foi-nos enviado o programa do mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão e Orientação Pedagógica apresentando objetivos e unidades curriculares organizadas por ano e semestre. Este mestrado, à semelhança da FPG analisada anteriormente, trata-se de um curso em regime pós-laboral havendo a hipótese de algumas unidades curriculares funcionar em *b-learning*. Este mestrado direciona-se para uma intervenção ao nível da escola e das práticas investigativas e educativas na comunidade.

Pela Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa chegou-nos o programa do mestrado em Administração Escolar que apresenta os seus objetivos gerais. Este programa revela as unidades curriculares que constituem o curso organizadas por ano e semestre sendo reveladas as disciplinas opcionais da administração escolar, aquelas que são técnicas especializadas de pesquisa para além das de carácter obrigatório. Esta FPG foi realizada em regime pós-laboral. Os efeitos desta FPG prevê-se que sejam, sobretudo, na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

No ano letivo 2013/2014, sob responsabilidade do Departamento de Educação de Ensino a Distância da Universidade Aberta, funcionou o mestrado em Comunicação Educacional Multimédia cujo programa apresenta as suas unidades curriculares organizadas por ano referindo uma optativa. Este curso foi concebido como um curso para ser realizado a distância podendo ser feito a tempo integral ou parcial e com impacto devido às suas diferentes componentes, essencialmente, na sala de aula e até mesmo na escola.

Quanto ao mestrado em Administração e Gestão Educacional também da responsabilidade do Departamento de Educação de Ensino a Distância da Universidade Aberta, o programa que nos foi facultado, enquanto elemento constituinte da investigação em curso, apresenta objetivos que podemos agrupar em gerais e específicos devido à sua formulação. No que respeita às disciplinas/ conteúdos são apresentados dois elementos de caracterização curricular: área científica predominante do mestrado e áreas científicas e créditos que devem ser obtidos para a atribuição do grau de mestre. Aqui são ainda referidas as diferentes unidades curriculares organizadas nos respetivos anos e semestres. Relativamente à avaliação realizada nesta FPG é mencionado o número de créditos (ECTS) que cada aluno deverá obter e o número de horas correspondente a cada crédito, a saber 26 horas. São contempladas uma avaliação

contínua e uma avaliação sumativa final de carácter individual por unidade curricular, recorrendo a diferentes instrumentos. É ainda mencionado que a aprovação de cada unidade curricular depende da obtenção de mais de 10 valores. Esta FPG foi programada para um regime de ensino misto (online com sessões presenciais) com modalidade de aprendizagem online assíncronas e tutoria online. O programa deste mestrado tem implícitas implicações ao nível meso e macro.

O programa do mestrado em Supervisão Pedagógica também da responsabilidade do Departamento de Educação de Ensino a Distância da Universidade Aberta apresenta os objetivos gerais desta FPG, as competências que se pretende que sejam desenvolvidas, assim como as unidades curriculares que surgem organizadas por ano e respetivos semestres. Neste caso trata-se de um curso em regime a distância que deverá, partindo desta análise, ter efeitos na escola ou nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

A Universidade Católica do Porto, em resposta ao pedido de colaboração na investigação desenvolvida, facultou o plano curricular da pós-graduação em Administração Educativa onde são apresentados os objetivos gerais e as diferentes unidades curriculares que a compõem. Estas componentes surgem também no programa do mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Administração e Organização Escolar enviado pela mesma Universidade, no entanto já com as unidades curriculares organizadas por ano e semestre. Estes dois casos são formações cujas implicações se preveem que sejam ao nível da escola e mesmo da comunidade.

Da Universidade Católica do Porto foi também integrado na investigação o programa do mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes que, à semelhança dos programas referidos anteriormente, contempla objetivos gerais e apresenta os conteúdos programáticos organizados por ano. Da mesma Universidade foi ainda alvo de análise o programa do curso de doutoramento em Ciências da Educação no qual são expostos os seus objetivos específicos e as competências a desenvolver. Neste programa são ainda referidos os conteúdos para os dois primeiros semestres e as respetivas unidades curriculares, mencionando que se trata de uma FPG em regime pós-laboral e com possíveis implicações na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Analisando agora o programa do mestrado em Ciências da Educação, em vigor no ano 2013/ 2014, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, constatamos a presença dos objetivos gerais do curso que nos

remetem para capacidades ao referirem “uma formação que os torne capazes de”. Neste documento são mencionadas as competências que pretende que sejam desenvolvidas pelos sujeitos que frequentem esta FPG e no que respeita aos conteúdos/ disciplinas são apresentadas as disciplinas do 1º ano, organizadas por semestre. Já no que se refere à avaliação são prescritos diferentes instrumentos e a escala adotada (0-20), tal como a nota mínima necessária para aprovação (10 valores). Este curso decorreu em tempo integral ou parcial, em regime presencial e horário diurno, direcionado, essencialmente, para surtir efeitos a nível macro.

Ainda da responsabilidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra é objeto de análise o programa do mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional que apresenta os objetivos gerais do curso remetendo, no entanto, à semelhança do programa analisado anteriormente, para capacidades ao afirmarem “uma formação que os torne capazes de”. Neste documento oficial são ainda apresentadas as competências a desenvolver e, no que se refere aos conteúdos/ disciplinas, é mencionado que o 1º ano visa a frequência de unidades curriculares, apresentando aquelas que são de carácter obrigatório e as opcionais, e que o 2º ano implica a realização de um seminário e a elaboração de uma dissertação de investigação. Este programa apresenta diferentes instrumentos de avaliação utilizados, tal como a escala em que é feita a avaliação (0-20) e a nota mínima necessária à aprovação (10 valores). Trata-se de um curso com a possibilidade de ser realizado a tempo integral ou parcial em regime presencial e horário diurno. Analisamos uma formação direcionada para ter efeitos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

O documento oficial enviado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra referente ao mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores revela os objetivos gerais e no que respeita aos conteúdos/ disciplinas é referido que o 1º ano visa a frequência de unidades curriculares mencionando as obrigatórias e as opcionais e que o 2º ano implica a realização de um seminário e a elaboração de uma dissertação de investigação. O programa desta FPG apresenta ainda diferentes instrumentos de avaliação utilizados e a escala em que é feita a avaliação (0-20), assim como a nota mínima necessária à aprovação (10 valores). Trata-se de um curso que contemplou também a hipótese de ser frequentado em tempo integral ou parcial em regime presencial e horário diurno e com possível impacto na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra foram também enviados em resposta ao pedido para a investigação os programas curriculares do curso de doutoramento em Ciências da Educação nas seguintes especializações: Administração e Gestão Educativa e Escolar, Avaliação Educacional, Formação de Professores, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Tecnologias Educacionais e da Comunicação e Teoria e Desenvolvimento Curricular. Todos estes documentos oficiais referentes ao ano letivo 2013/ 2014 apresentam os objetivos dos diferentes cursos de doutoramento e os conteúdos a trabalhar. Os conteúdos estão organizados por ano e semestre apresentando as unidades curriculares anuais e semestrais. No que concerne à avaliação esta fica intimamente dependente da classificação atribuída à tese e no caso do doutoramento com curso será ainda considerada a nota final do curso. Estas FPG decorreram em tempo integral ou parcial em regime presencial e horário diurno. Todos estes cursos pós-graduados foram planeados para terem efeitos, sobretudo, na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

O programa curricular do mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa integra os objetivos gerais da FPG, as competências que se pretende que sejam desenvolvidas e os conteúdos aparecem organizados por ano e semestre considerando o ano curricular e o ano da realização da tese. Quanto à avaliação subjacente a este ciclo de estudos contempla uma componente de trabalho do aluno, trabalho autónomo supervisionado e dissertação/ projeto/ estágio. Esta estrutura foi também adotada pela mesma instituição de ensino superior para o mesmo mestrado na especialização em Formação de Adultos, no entanto sem referência às competências a desenvolver. Estes dois programas são semelhantes ao da especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional que para além de não fazer menção às competências, não referem os conteúdos trabalhados nos dois anos de curso, sendo apenas mencionado que o 1º ano é um ano curricular e o 2º ano um período de trabalho autónomo supervisionado. Estes programas indiciam, assim, possíveis efeitos a nível meso e macro.

Da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foi analisado também o programa curricular do curso de doutoramento em Educação, na especialização em Administração e Política Educacional onde é apresentado o objetivo geral e referida a problematização de questões no âmbito das atividades realizadas neste curso. No que concerne à modalidade de avaliação adotada, esta implica uma

classificação atribuída de acordo com a qualidade do projeto tese e da sua defesa. Da mesma instituição analisamos o programa do doutoramento em Educação, na especialização em Formação de Professores que apresenta os objetivos desta FPG, no entanto acabam por referir também competências, mas sem fazer a devida distinção. A avaliação desta FPG obriga, tal como no caso da especialização referida anteriormente, uma classificação atribuída em função da qualidade de projeto tese e da sua defesa. Estes dois programas analisados têm também em comum o facto de se prever que a frequência destas FPG tenha efeito na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa foi objeto de análise o programa curricular do mestrado em Ciências da Educação no qual são apresentados os objetivos, porém neste campo são referidas capacidades e competências, mas sem qualquer distinção. Quanto às unidades curriculares são apresentadas aquelas que têm carácter obrigatório e as opções condicionadas e no que respeita à avaliação esta acontece no final, recorrendo a diferentes instrumentos. É apresentada neste âmbito a escala numérica (0 – 20) considerada na classificação, sendo mencionado ainda que só obtendo 60 créditos na parte curricular é que os estudantes se poderão inscrever na realização da dissertação/ projeto/ estágio. Pela mesma instituição de ensino superior analisamos o plano curricular do doutoramento em Ciências da Educação, onde são discriminados os objetivos específicos, mas a formulação destes objetivos remete sempre para capacidades e competências afirmando a “aquisição de capacidades” e a “aquisição de competências”. Neste programa são apresentadas as unidades curriculares obrigatórias e a opção condicionada 1. Já no que respeita à avaliação é apresentada também neste caso a escala de avaliação utilizada (0 – 20), sendo que as unidades curriculares com 10 ECTS têm ponderação 1 e a monografia tem ponderação 2. Estas FPG da responsabilidade da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa direcionam-se também para práticas na escola e na própria comunidade.

No que diz respeito aos programas curriculares de cursos de FPG inseridos na área científica disciplinar analisamos três: um da responsabilidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e dois do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O programa da pós-graduação em Matemática e em Ciências da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém menciona os objetivos gerais do curso

e os conteúdos são apresentados por ano e semestres. Tratando-se, neste caso, de uma formação proposta para regime *b-learning*. Esta pós-graduação está direcionada para ter impacto, essencialmente, na sala de aula.

Um dos programas enviados pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foi o do mestrado em Educação, na especialização em Didática da Matemática onde são mencionados os objetivos gerais do curso, contudo defendendo neste campo o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos e capacidades. Neste documento são ainda apresentadas metodologias/ estratégias adotadas.

O programa curricular do doutoramento em Educação, na especialização em Didática da Matemática também da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, contempla os objetivos gerais do curso e as metodologias/ estratégias utilizadas. Este curso de doutoramento foi concebido para decorrer em regime misto.

Estes dois programas analisados da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa estão construídos para se traduzirem em efeitos na sala de aula e no caso do doutoramento também em diferentes práticas investigativas e educativas na comunidade.

Sintetizando, é importante referir alguns aspetos mais marcantes da análise realizada. Assim, constatámos discrepâncias notórias na forma como se concebem os diferentes programas de FPG. Estas diferenças são marcadas, entre outros aspetos, pela ausência de conteúdos referentes a algumas das categorias estabelecidas previamente integradas na grelha de análise. Verificámos que a grande maioria dos planos analisados correspondem à área educacional e que todas as FPG afirmam realizar trabalho teórico-prático. No que respeita aos possíveis impactos destas formações percebemos que são formações planeadas para terem efeitos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade, sendo que no caso dos cursos inseridos na área científica disciplinar é notório que pretendem ter implicações a nível micro, ou seja, na sala de aula.

2.2. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara

2.2.1. Questionários

No AELC foram recolhidos noventa questionários aplicados no ano letivo 2013/2014, sendo estes aqui alvo de tratamento e análise.

Quanto à distribuição dos docentes pelas escolas onde desempenham funções verificamos, tal como demonstra a tabela seguinte, que a ESLC foi aquela onde conseguimos recolher a grande maioria dos questionários (trinta e seis) dos quais dezanove têm FPG. No entanto não podemos esquecer que alguns professores desempenham funções em mais do que uma escola.

Assim, quinze dos inquiridos lecionam na EBPAN, sendo que sete frequentaram cursos pós-graduados e apenas um respondente com FPG desempenha funções na EB2 Rinchoa. Do total de respondentes, três integram o corpo docente da EB 1 – JI RM, dos quais dois têm FPG. Já na EB2 - RM foram recolhidos apenas dois questionários que revelaram a existência de um professor pós-graduado. Na EB2 – SM foram devolvidos cinco inquéritos e apenas um pertencia a um docente com FPG.

Não descurando o protocolo celebrado entre o AELC e o Estabelecimento Prisional de Sintra, os inquéritos respondidos revelaram que um docente que desempenha aqui funções também é pós-graduado.

Trinta e um dos respondentes não identificaram as escolas nas quais exercem funções, no entanto quinze destes professores obtiveram pelo menos um diploma pós-graduado.

1. Escola do Agrupamento em que desempenha funções:

Escolas do Agrupamento	Número total de professores respondentes	Número de professores com FPG
ES Leal da Câmara	36	19
EB 2,3 Padre Alberto Neto	15	7
EB 1 da Rinchoa nº 2	1	1
EB 1/JI de Rio de Mouro nº 1	3	2
EB 1/JI de Rio de Mouro nº 2	2	1
EB 1/JI da Serra das Minas nº 2	5	1
Estabelecimento Prisional de Sintra	1	1
Todas	0	0
NR/Não identifica	31	15

Tabela 19 - Distribuição por Escola dos docentes respondentes e dos docentes com FPG no AELC

A questão 1 do questionário aplicado “Escola do agrupamento em que desempenha funções” permite-nos fazer uma segunda análise, aqui já com uma vertente percentual, que nos possibilita verificar que a maioria dos professores respondentes (vinte e cinco professores – 58%) exercem funções apenas numa escola do agrupamento, dois docentes (5%) em duas escolas e um (2%) em três. Todavia

obtivemos uma percentagem elevada na opção “Não responde/ Não identifica” com 35% equivalendo a quinze questionários com o campo de resposta por preencher.

Número de escolas em que os professores pós-graduados exercem funções	Frequência	Percentagem
1	25	58%
2	2	5%
3	1	2%
4	0	0%
5	0	0%
Todas	0	0%
NR/Não identifica	15	35%

Tabela 20 - Número de escolas em que os professores pós-graduados exercem funções no AELC

Relativamente à situação profissional na docência não apresentamos a respetiva percentagem, uma vez que os inquiridos chegaram a assinalar duas opções (ex. Quadro de Escola ou Agrupamento e Profissionalizado (a)). Verificamos, a partir dos dados recolhidos, que é um corpo docente bastante estável sendo que setenta e quatro dos noventa inquiridos pertencem ao Quadro de Escolas ou Agrupamento, nove dos respondentes são contratados, oito com profissionalização e apenas quatro pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

2. Situação profissional na docência:

	Frequência
a. Quadro de Escolas ou Agrupamento	74
b. Quadro de Zona Pedagógica	4
c. Contratado (a)	9
d. Profissionalizado (a)	8
e. Em profissionalização	0
f. Não profissionalizado	0

Tabela 21 - Situação profissional dos docentes respondentes no AELC

Quanto ao tempo de serviço dos professores inquiridos concluímos que a maioria (quarenta e três professores - 48%) se situa no intervalo “21-30 anos”, sendo que vinte e dois dos pós-graduados em análise (51%) se posicionam precisamente neste tempo de serviço.

Vinte e quatro professores do AELC que responderam a este inquérito (27%) têm entre “11-20 anos” de serviço e nove docentes com FPG (21%) estão exatamente nesta fase da carreira. Dezoito respondentes (20%) têm “+ de 30 anos” de serviço dos

quais nove (21%) têm FPG. Aqueles que têm menos tempo de carreira, situados nos intervalos “< 5 anos” (um professor - 1%) e “5-10 anos” (quatro professores - 4%) são também aqueles que registam menos percentagem de FPG com 2% e 5% respetivamente.

3. Tempo de serviço

	Número total de professores respondentes	Percentagem
a. < 5 anos	1	1%
b. 5-10 anos	4	4%
c. 11-20 anos	24	27%
d. 21-30 anos	43	48%
e. + de 30 anos	18	20%

Tabela 22 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do AELC

Número de docentes pós-graduados por tempo de serviço

	Número de professores com FPG	%
a. < 5 anos	1	2%
b. 5-10 anos	2	5%
c. 11-20 anos	9	21%
d. 21-30 anos	22	51%
e. + de 30 anos	9	21%
Total	43	100%

Tabela 23 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do AELC com FPG

A tabela seguinte apresenta a distribuição dos professores respondentes do AELC por grupo de docência. Podemos salientar que catorze professores pertencem ao 1º CEB e onze ao grupo disciplinar 300, Português. Verificamos neste campo uma grande dispersão de áreas disciplinares a que pertencem os docentes inquiridos.

4. Grupo de docência

410 – Filosofia	5
300 – Português	11
430 - Economia e Contabilidade	4
510 - Física e Química	7
330 – Inglês	6
520 - Biologia e Geologia	3
910 - Educação Especial	2
500 – Matemática	8
110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	14
260 - Educação Física	1
620 - Educação Física	5
100 - Educação Pré-escolar	1
920 - Educação Especial	1
220 - Educação Física	2
320 – Francês	1
530 - Educação Tecnológica	1
320 - Francês/ 330 – Inglês	1
600 - Artes Visuais	4
200 - Português/ História	4
999 - Técnico Especializado	1
910 - Educação Especial	1
400 – História	2
230 - Matemática e Ciências da Natureza	1
420 – Geografia	2
240 - Educação Visual Tecnológica	1
N/R	1

Tabela 24 - Grupo de docência dos docentes respondentes no AELC

Considerando os dados obtidos através das respostas ao questionário aplicado, percebemos que quarenta e seis docentes do AELC não têm FPG (51%), enquanto quarenta e três professores frequentaram cursos de pós-graduação (48%). Aqui apenas um inquirido (1%) não respondeu a esta questão.

5. Possui formação pós-graduada (pós-graduação mestrado ou doutoramento)?

	Frequência	Percentagem
a. Sim	43	48%
b. Não	46	51%
NR/Não identifica	1	1%

Tabela 25 - Docentes com e sem FPG no AELC

Dos quarenta e três pós-graduados sinalizados, vinte (47%) fizeram formação na área educacional e dezasseis (37%) professores na área científica disciplinar. Registam-

se ainda seis casos com diplomas pós-graduados em ambas as áreas (14%). Apenas um inquirido (2%) não assinalou a área na qual se insere a FPG que frequentou.

Neste momento torna-se oportuno referir que a análise realizada tem apenas em consideração os dados revelados pelos inquiridos. Todavia, poder-se-á verificar a existência de informação contraditória na enunciação das áreas de formação geral nas quais os respondentes inseriram os seus diplomas pós-graduados.

6. Área de formação geral em que se insere o seu diploma pós-graduado:

	Frequência	Percentagem
a. Área Educacional	20	47%
b. Área Científica Disciplinar	16	37%
Ambas	6	14%
NR	1	2%

Tabela 26 - Área de formação geral em que se insere o diploma pós-graduado dos docentes do AELC

No que respeita às formações frequentadas pelos docentes inseridas na área educacional verifica-se que a Administração/ Gestão Escolar foi a formação mais frequentada. A distribuição dos restantes diplomas ficou marcada por uma vasta dispersão.

7. Área de formação específica em que se insere a pós-graduação - Área Educacional

Administração / Gestão Escolar	10
Bibliotecas Escolares	1
Biblioteconomia	1
Ciências da Educação	2
Comunicação Educacional Multimédia	2
Educação e Organização de Bibliotecas Escolares	1
Educação Especial	2
Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários	1
Ensino das Artes Visuais	1
Métodos de Investigação em Ciências da Educação	1
Supervisão Pedagógica	2
Didática das Ciências	1

Tabela 27 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional dos docentes do AELC

Relativamente às formações feitas no âmbito da área científica disciplinar não se regista nenhuma área de formação específica com uma maior frequência, constatando-se uma grande dispersão e variedade como se pode atestar pela tabela seguinte:

8. Área de formação específica em que se insere a pós-graduação - Área Científica Disciplinar

Antropologia/ História Contemporânea	1
Biomecânica	1
Demografia e Estatística	1
Economia/ Fiscalidade	1
Educação para a Cidadania	1
Educação pela Arte	1
Eletroquímica e Ambiente	1
Ensino da Matemática	1
Ensino Especial	1
Estudos Europeus - Vertente Económica	1
Filosofia Alemã Contemporânea - Heidegger e Husserl	1
Filosofia Contemporânea	1
História	1
História da Arte	1
História e Filosofia das Ciências	1
Linguística	1
Mecânica	1
Psicologia da Criança e do Adolescente	1
Sexualidade Humana	1
Sociologia	1

Tabela 28 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar dos docentes do AELC

A grande maioria dos inquiridos (vinte e três professores – 53%) concluiu apenas o 1º ano do curso de mestrado, correspondendo à pós-graduação, seguindo-se de quinze docentes (35%) que obtiveram o grau de mestre. Apenas quatro respondentes (9%) revelaram ter concluído um curso de doutoramento. Somente um questionário devolvido não apresentava este campo preenchido, pelo que 2% da percentagem referente ao “Grau mais elevado que possui” corresponde à categoria “Não responde/ Não identifica”.

9. Qual o grau mais elevado que possui:

	Frequência	Percentagem
a. Pós-graduação	23	53%
b. Mestrado	15	35%
c. Doutoramento	4	9%
NR/Não identifica	1	2%

Tabela 29 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes pós-graduados respondentes do AELC

No que concerne às instituições nas quais foram realizadas as diferentes FPG a Universidade Aberta é aquela que se destaca por ter sido a opção de seis docentes. Segue-se a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e o Instituto de Educação da mesma Universidade nas preferências destes docentes, sendo que três professores frequentaram em ambas as instituições os seus cursos pós-graduados. A escolha pelas restantes instituições pauta-se pela variedade.

Instituição	Frequência
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico da Guarda	1
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa	1
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa/ INA	1
Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa	3
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade de Lisboa	1
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa	2
Faculdade de Direito - Universidade de Lisboa	1
Faculdade de Educação Física e Desporto - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1
Faculdade de Letras - Universidade Clássica de Lisboa	2
Fundação Calouste Gulbenkian / Escola António Arroio	1
IADE - Creative University, Lisboa	1
Instituto de Educação - Universidade de Lisboa	3
Instituto Politécnico da Guarda	1
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa	2
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	1
Instituto Superior de Educação e Ciências	1
Instituto Superior Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa	1
Universidade Aberta	6
Universidade Católica Portuguesa	2
Universidade Católica Portuguesa/ IDN	1
Universidade de Coimbra	1
Universidade de Évora	1
Universidade de Sevilha	1
Universidade do Minho - Polo de Guimarães	1
Faculdade de Medicina - Universidade de Lisboa	1
Instituto Superior de Ciências da Informação e Comunicação	1
INA - Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas	2

Tabela 30 - Instituições que atribuíram diplomas de FPG aos docentes do AELC

2.2.2. Entrevistas

Nesta secção analisamos os dados das entrevistas realizadas no AELC. Neste agrupamento, constituído por seis escolas, foram recolhidos noventa questionários que

nos permitiram identificar quarenta e três docentes com FPG dos quais foi possível entrevistar trinta e seis e ainda dezasseis professores com cargos de liderança – de topo e intermédia – sendo que destes últimos cinco são pós-graduados. Foram, assim, realizadas um total de quarenta e sete entrevistas que serão neste momento tratadas e analisadas.

Torna-se importante referir que no caso dos entrevistados que ocupam cargos de liderança e que também realizaram FPG, devido à estrutura do guião que orientou a entrevista, o tratamento e análise das diferentes conversas permitiu discernir as diferentes perceções enquanto líderes e enquanto docentes pós-graduados não se registando, desta forma, confronto de ideias.

A análise aqui apresentada é resultado do tratamento que foi feito previamente recorrendo ao programa de análise de dados qualitativos NVivo respeitando o sistema de categorização adotado. Importa ainda referir que considerámos os 100% das percentagens apresentadas como o número de docentes (pós-graduados e líderes com e sem FPG) que partilharam informações que foram inseridas no mesmo indicador de análise e não o total da população em estudo. Ressalvamos, assim, a eventualidade de em determinados casos o mesmo professor partilhar mais do que uma informação pelo que a soma não será os 100%, no entanto estas anotações serão feitas no decorrer da exposição.

a) Prática profissional

A análise do indicador “Anos de lecionação” inserido na categoria inicial “Prática profissional” permitiu-nos verificar que dos trinta e um docentes com FPG sem cargos de liderança a maioria (catorze professores - 45%) tem entre “21 – 30 anos” de serviço e que nenhum tem “< 5 anos” e “5 – 10 anos” de carreira. Já relativamente aos dezasseis docentes entrevistados que ocupam cargos de liderança e que aqui distinguimos em “Professores sem FPG e com cargos de liderança” e “Professores com FPG e com cargos de liderança” verificamos que à semelhança dos docentes pós-graduados que não ocupam cargos ao nível da gestão e liderança escolar que nenhum tem menos de 11 anos de serviço, sendo que a maioria (oito professores sem FPG e com cargos de liderança - 62% - e quatro professores com FPG e com cargos de liderança – 25%) tem entre “21 – 30 anos” de carreira.

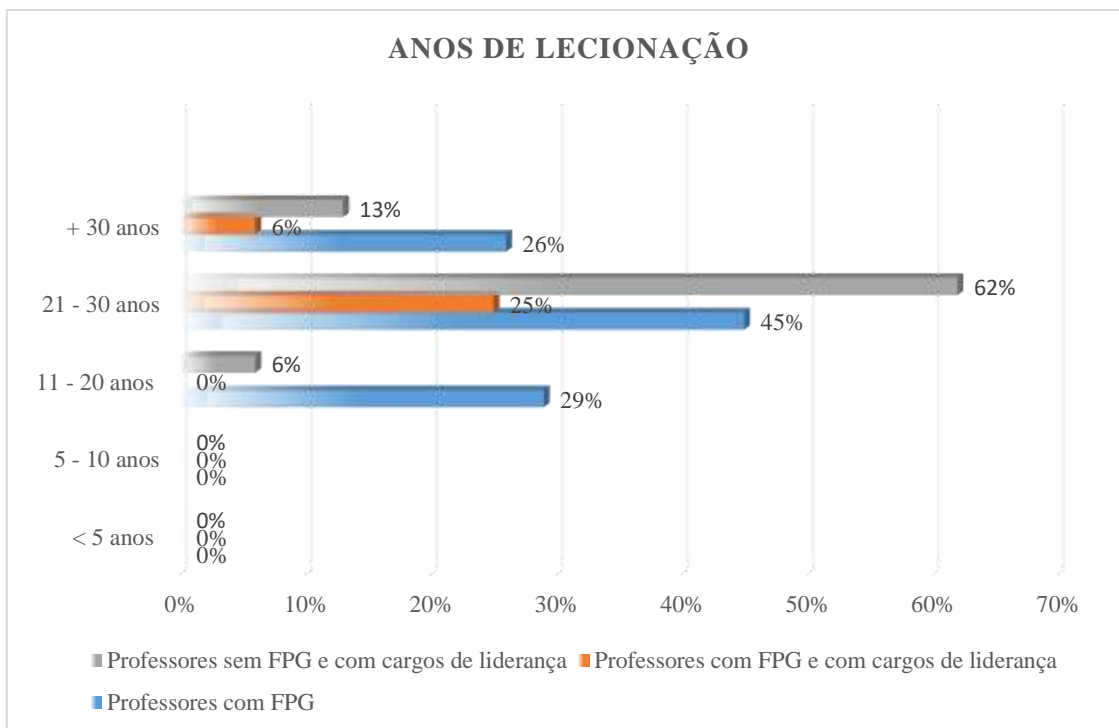


Gráfico 1 – Anos de lecionação dos docentes participantes do AELC

No indicador de análise “Formação inicial” foram contempladas as informações de catorze dos docentes participantes dos quais três desempenham em simultâneo com as funções de docência funções ao nível da liderança e gestão escolar.

As áreas de formação inicial pautam-se pela diversidade, destacando-se as diferentes didáticas (e.g. Português, Inglês – Alemão), mas também a existência de formações iniciais que transcendem a área científica disciplinar de que são exemplo a formação em Design de Comunicação Audiovisual e Arquitetura. Constatamos ainda formações iniciais em Educação de Infância, História e Geografia, Biologia, Geografia e Planeamento Regional, Filosofia e Direito. Todas as áreas mencionadas surgiram apenas uma vez, à exceção da Filosofia, referida por dois professores com FPG e da didática mencionada por quatro docentes pós-graduados e por dois que tendo FPG ocupam cargos de liderança de topo e intermédia.

Relativamente às instituições onde lecionaram antes de integrarem a instituição atual foram vinte os participantes na investigação que fizeram referência a este aspeto, alguns mencionando mais do que um local anterior de atuação. Assim, destaca-se o facto de doze docentes com FPG e que não desempenham cargos de gestão e liderança escolar (60%) e de seis docentes com FPG e com cargos de liderança (30%) já terem desempenhado funções em escolas públicas.

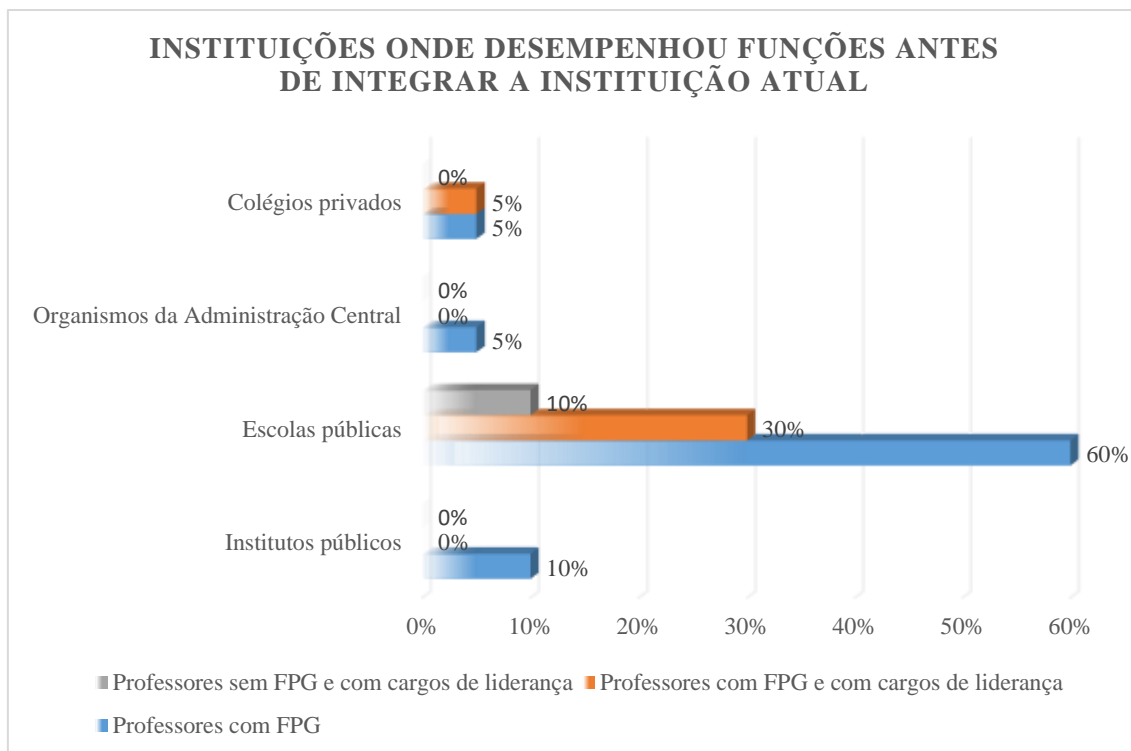


Gráfico 2 - Instituições onde desempenharam funções antes de integrarem o AELC os docentes participantes

Relativamente a outras funções já desempenhadas pelos professores com FPG foram vinte e quatro aqueles que referenciaram experiências anteriores. Salientamos o facto do mesmo entrevistado poder ter referido mais do que uma função desempenhada.

Foram inúmeras as funções desempenhadas referidas (e.g. explicador, assessor pedagógico, formador, orientador de estágio). Contudo, salienta-se a existência de oito entrevistados que já foram coordenadores de departamento, dos quais três não desempenham cargos atualmente (13%), outros três ocupam novamente estas funções (13%) sendo também pós-graduados e dois professores não têm FPG, mas desempenham presentemente cargos de liderança (8%). O desempenho de funções em Organismos da Administração Central por cinco docentes pós-graduados (21%) e por um líder com FPG (4%), a direção de escolas que faz parte do currículo de cinco docentes dos quais dois neste momento não têm funções de destaque (8%) e três são pós-graduados com cargos de liderança (13%) são os aspetos mais relevantes.

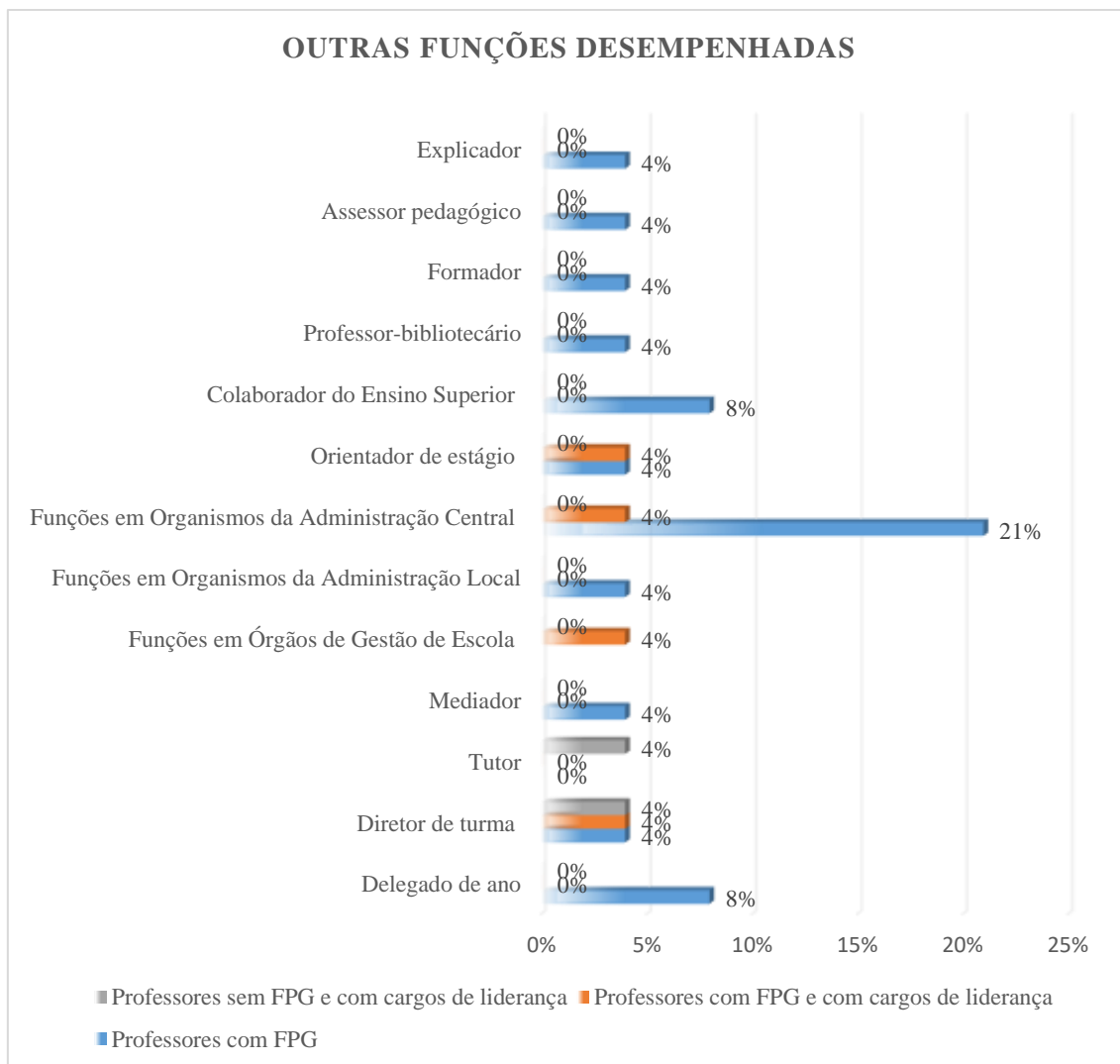


Gráfico 3 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do AELC

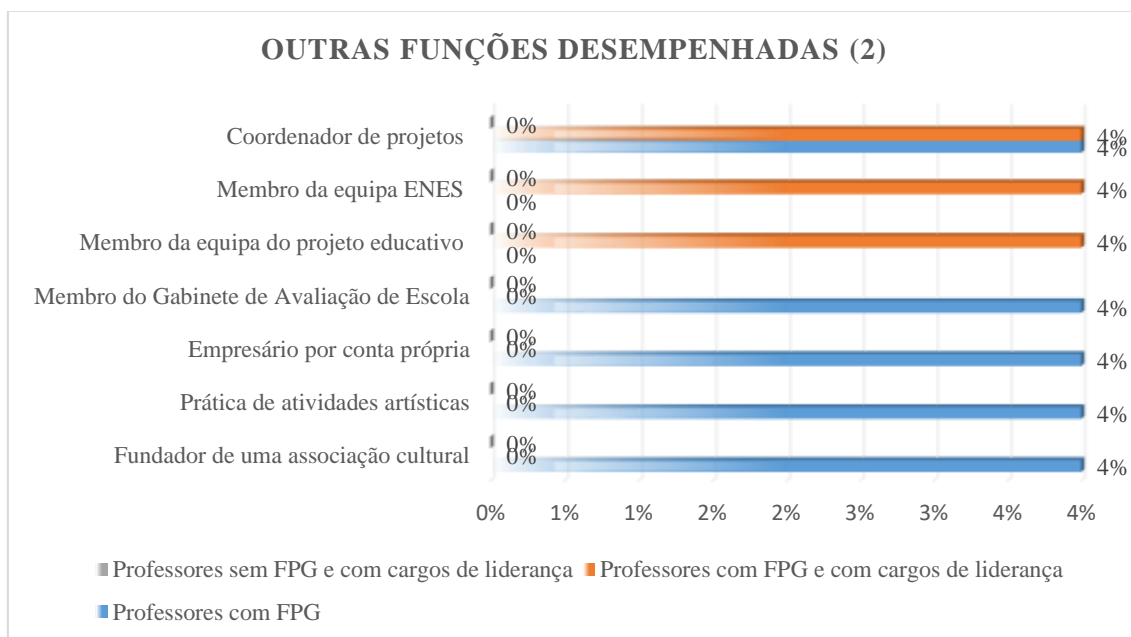


Gráfico 4 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do AELC (2)

b) Instituição atual

Na categoria “Instituição atual” o primeiro indicador contemplou a informação relativa aos anos de serviço dos entrevistados na escola onde se encontram atualmente.

Quando questionados sobre os anos que lecionam na escola onde desempenham funções todos os entrevistados recuperaram esse tempo. Assim, relativamente aos docentes com FPG verificamos que dez (32%) estão na mesma escola há mais de 21 anos e menos de 30 e que nenhum desempenha funções nas escolas a que pertencem atualmente há “+ de 30 anos”.

No que se refere ao ano de integração na escola onde trabalham, os dezasseis entrevistados que ocupam cargos de liderança é de salientar que quatro docentes com FPG e com cargos de liderança (26%) e seis docentes sem FPG e também com cargos de liderança (38%) têm mais de 21 anos de tempo de lecionação na escola, mas menos de 30. Não se verifica a existência de professores a exercer funções de liderança situados nos intervalos de tempo “5 – 10 anos” e “+ 30 anos”.

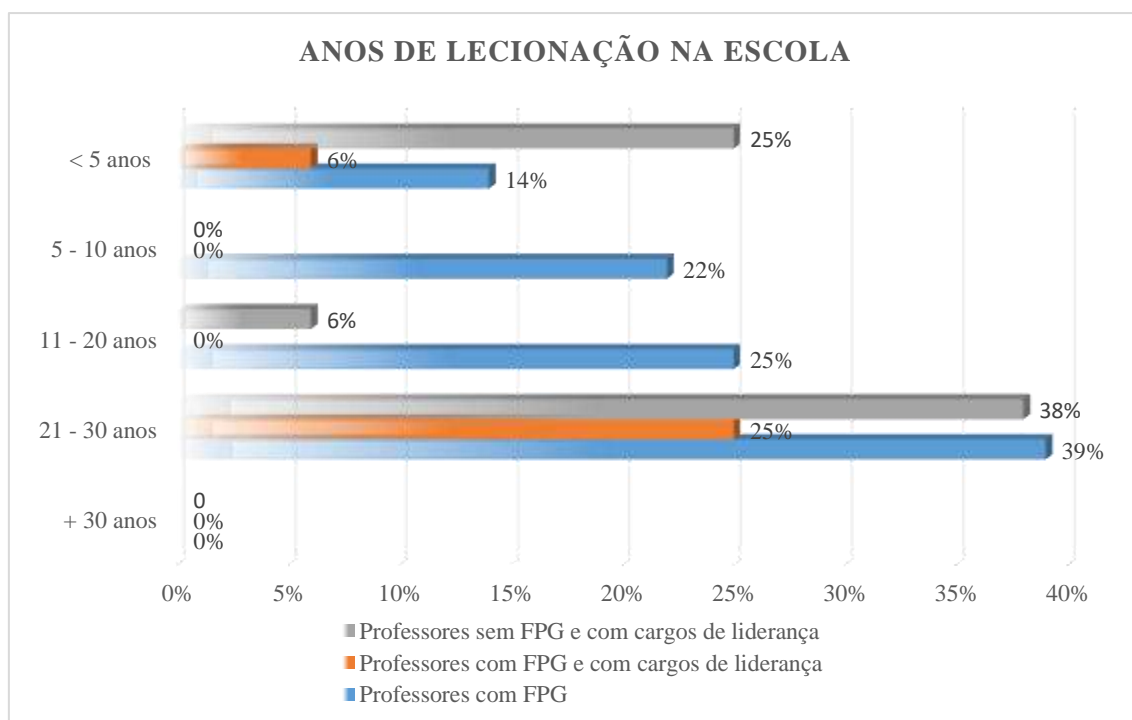


Gráfico 5 - Anos de lecionação na escola dos docentes participantes do AELC

Quanto ao “Processo de integração” os quarenta e sete entrevistados, independentemente de terem ou não FPG e de ocuparem ou não cargos de liderança, descreveram a forma como ocorreu o ingresso na instituição onde lecionam atualmente. Verificamos que foi efetivamente uma integração descrita como boa, fácil e positiva

para trinta e cinco professores (85%), ideia não partilhada por três dos docentes envolvidos no estudo (7%) que assumem ter sido uma inserção difícil.

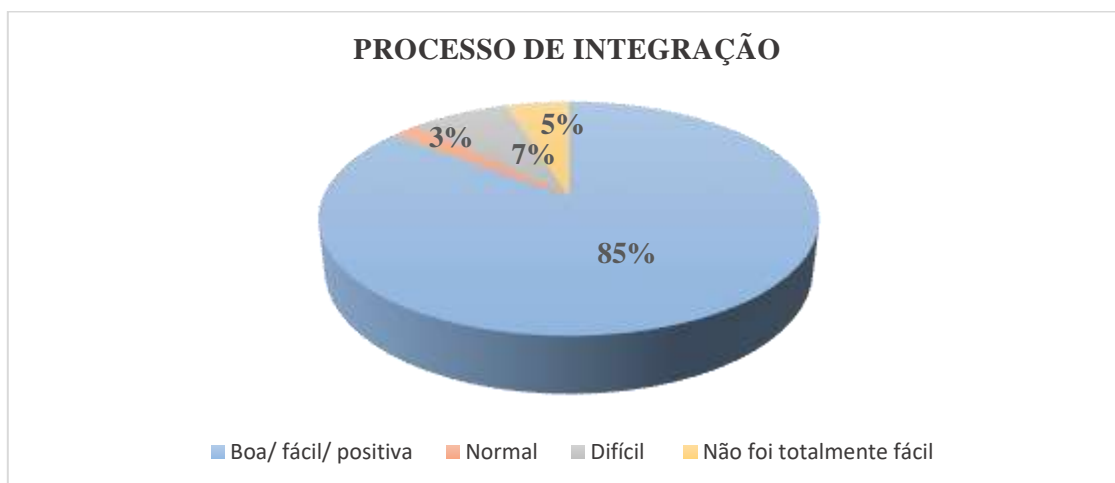


Gráfico 6 - Qualificação do processo de integração dos docentes participantes no AELC

Considerando as descrições dos processos de integração feitas pelos quarenta e sete entrevistados que se traduziram de forma generalista nos dados apresentados anteriormente, torna-se aqui importante apresentar, sem representações gráficas, mas como justificação dos dados revelados os diferentes aspetos que caracterizaram todas estas integrações.

Dezassete dos entrevistados referem que foram bem acolhidos pelos colegas, manifestando satisfação ao integrarem a escola onde atualmente lecionam, perceptível através de excertos do discurso como “os colegas acolheram-me como se fosse mesmo assim uma (...) filha mais nova” (P47), “Aqui fui muito bem recebida, muito bem mesmo” (P30) e “por algum motivo voltei de novo à escola” (P36) este último, um docente que já tinha lecionado na escola e que voltou passados alguns anos. Esta experiência não foi partilhada por três entrevistados ao descreverem que “Foi difícil... Aqui nesta escola o processo de integração não foi assim muito fácil.” (P5), “no início foi muito difícil” (P44) e “não foi uma integração fácil” (P39). Ainda a propósito da integração um professor acrescenta que foi uma integração que se pautou pelo fator surpresa devido a todos os aspetos que envolviam a escola.

Relembrada a escola por dois professores como uma organização diferente daquelas por onde tinham passado um destes entrevistados, indo mais longe, acrescenta que “as questões administrativas e burocráticas estavam muito distantes da escola” (P42) e a “escola lidava só, essencialmente, com as questões pedagógicas” (P42).

Uma escola recente, é assim caracterizada a instituição no ano de integração de oito dos professores, salientando dois professores o quanto era agradável trabalhar neste

espaço, uma escola lembrada por sete entrevistados como tendo um corpo docente marcado pela juventude. Neste âmbito também três docentes recuperaram a ideia de uma direção que “(...) preocupava-se em receber bem as pessoas” (P1) e de um diretor da escola na altura com características pessoais que facilitava a integração, acrescentando um entrevistado que “era uma coisa fantástica como ele conseguiu construir esta escola quase do nada” (P21).

No que respeita à posição ocupada aquando do ingresso na escola um professor pós-graduado afirma ter entrado logo como efetivo, dois como efetivos provisórios, um para fazer profissionalização em serviço e seis concorreram e entraram imediatamente para o Quadro de Escola. Já relativamente ao desempenho de cargos um docente lembra que entrou como delegado de ano, outro como coordenador e não professor e sem atribuição de turma e um foi desempenhar novas funções no âmbito da educação especial sem ter formação para o fazer.

Seis dos professores entrevistados chegaram à escola como consequência de um concurso, como primeira opção, ao qual concorreram pela reputação que a escola tinha, tal como afirmou um dos entrevistados “eu vim para esta escola também devido à fama, de ir ouvindo falar das pessoas” (P1). Outros seis professores já desempenhavam funções no agrupamento, porém noutras escolas e outro concorreu e ficou no ano seguinte a ir “(...) dar uma palestra sobre fisiologia aos alunos de desporto aqui da escola” (P8).

Já no que concerne ao contexto, um professor com FPG refere que gostou logo da comunidade, salientando a satisfação por ter aqui permanecido. Sete dos professores afirmam ter gostado logo da escola e outros quatro revelam que não se arrependem de terem aqui chegado.

A experimentação por parte dos colegas marcou o período inicial de um dos entrevistados o que fez com que a sua integração não fosse totalmente fácil, justificando que “em termos de integração claro que as pessoas olham sempre as pessoas que chegam de novo com alguma desconfiança” (P43).

Também um dos docentes refere que a primeira abordagem foi pouco profissional, pois era nova e “o objetivo primordial não foi a minha integração” (P4), mas sim saber qual seria a sua graduação no grupo de escola.

As razões afetivas marcaram a dificuldade de integração de dois dos professores que afirmam ter sido um processo difícil precisamente por terem de deixar os colegas da escola onde lecionavam anteriormente, acrescentando um docente que trabalhava há

muitos anos noutra escola do agrupamento que “dezoito anos é uma vida e, portanto, criaram-se laços” (P44) e outro que chegou pela primeira vez ao AELC partilha que “vinha de um outro agrupamento que é o meu agrupamento de coração” (P39).

Seis dos professores assumem que depois de superados os entraves da adaptação todo o desenrolar da sua ação não teve mais dificuldades.

A propósito da relação com os colegas três dos entrevistados mencionam que por virem de outras escolas que atualmente pertencem ao agrupamento já conheciam os colegas o que foi um fator facilitador da integração. O trabalho colaborativo marcou também a integração na escola para quatro dos professores, assumindo outros três docentes que fazem parte de bons grupos de trabalho, salientando um destes entrevistados que “aprendi muito também com essas pessoas que tinham o seu conhecimento organizadinho em fichas” (P3).

Dois docentes destacam as características pessoais daqueles que encontraram a trabalhar na escola e que facilitaram as relações e as interações. No entanto um dos profissionais revela que integrou a escola com uma forma diferente de estar daquela que encontrou e outro que afirma que acabou por alterar o modo de trabalho do grupo a que pertence ao assumir que “revolucionei de certo modo as coisas” (P3).

Foram quarenta e um os entrevistados que fizeram referência a cargos que ocupam atualmente na escola, sem serem necessariamente de liderança ou de gestão. Os gráficos seguintes permitem-nos, assim, compreender os inúmeros cargos e a respetiva percentagem de docentes que os ocupa. Porém, destaca-se que a maioria dos professores (vinte e dois professores - 54%), muitas vezes em tom de ironia, refere o cargo de professor como se percebe pela afirmação de um dos entrevistados ao afirmar que é “professora nas horas livres quando dá” (P32). A responsabilidade por gabinetes/projetos ou núcleos desenvolvidos na escola (e.g. club de jornalismo, Inforteca, projetos e programas educativos; Gabinete de Apoio ao Aluno; tutoria) está a cargo de doze dos entrevistados (29%), seguindo-se de dez professores (24%) que são diretores de turma. Oito participantes (20%) colaboram em gabinetes/projetos/núcleos/ desenvolvidos na escola (e.g. sala de estudo; Gabinete de Mediação de Conflitos; desporto escolar) e sete (17%) são coordenadores de departamento, enquanto cinco (12%) assumem que são coordenadores de grupo.

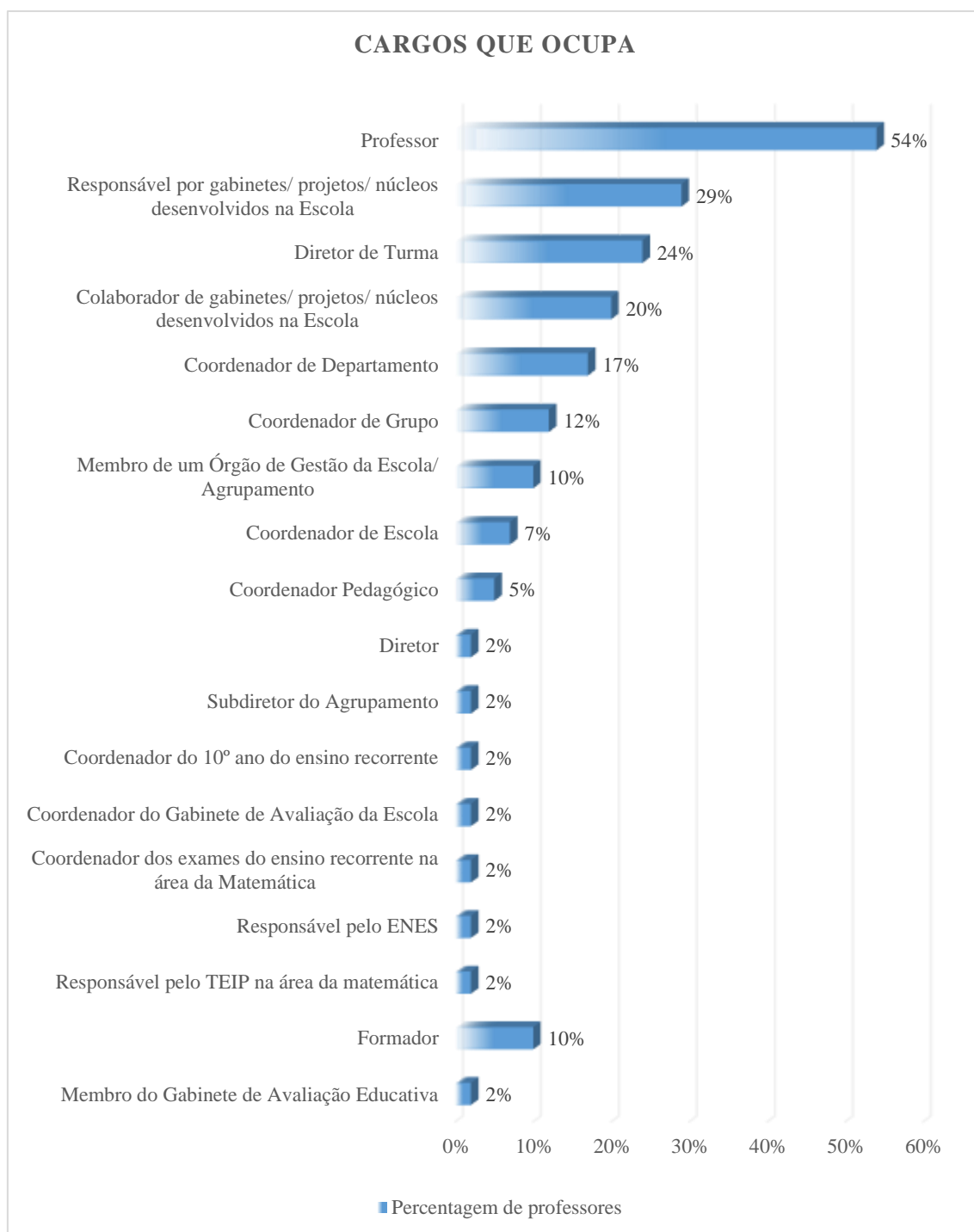


Gráfico 7 - Cargos ocupados pelos docentes participantes do AELC

A “Caracterização” da escola foi um dos indicadores de análise que emergiu das entrevistas e não do guião previamente elaborado. Integrado também na categoria “Instituição atual” foram referidos por catorze dos entrevistados aspetos que caracterizam as diferentes escolas do AELC.

Relativamente ao JI que se encontra agregado à EB2 – RM é salientada, por um entrevistado, a qualidade prestada, referindo que se trata de um JI que “tem junto da

comunidade uma determinada imagem” (P42) e com lista de espera. A EB2 – RM é também caracterizada por um dos seus professores como uma escola de referência para cegos e não para surdos, afirmando que se trata de um agrupamento com alunos com perda auditiva do pré-escolar ao ES. Por sua vez, por um coordenador de escola os professores são assumidos como um grupo empenhado que pode nem sempre concordar inicialmente, mas que acaba por colaborar e empenhar-se. Outro coordenador de uma EB1 refere que se trata de uma boa escola.

A organização do agrupamento é também ressalvada por um docente, afirmando até que “neste agrupamento as coisas estão muito bem demarcadas e muito bem delineadas” (P39), uma opinião que se alia à ideia partilhada por outro professor da EBPAN ao afirmar que é um espaço onde se consegue trabalhar apesar de não haver verbas para melhorar as infraestruturas, o que faz com que as condições sejam limitadas. Por um entrevistado da EBPAN é referido, por oposição às opiniões favoráveis relativamente aos professores que lecionam nas diferentes escolas, que as relações que se estabelecem com os colegas são complicadas, afirmando que “é uma organização em que os professores são muito maus uns com os outros” (P38).

Alguns professores pronunciaram-se relativamente à ESLC, revelando um entrevistado que se trata de um território TEIP, mas com uma boa avaliação, fator referido por outro elemento. Um docente afirma esta escola como uma escola diferente, uma ideia que diz ser partilhada por todos os colegas com quem priva e que chegam de novo à escola “vou ouvindo colegas que vêm de outras escolas e que dizem que esta é diferente” (P6). Neste seguimento outro docente diz mesmo ser uma instituição onde todos aqueles que por ali passam querem ficar, acrescentando que é uma escola que possibilita colocar em prática projetos profissionais. Três dos docentes da Escola Secundária salientam ainda o facto de se tratar de uma escola com um quadro de docentes estável, mas envelhecido. No entanto dois entrevistados afirmam que esta realidade se dispersou como consequência da substituição da direção, acrescentando um outro docente que “a filosofia da escola em geral mudou muito” (P21). A ESLC é ainda vista por dois entrevistados como uma escola onde se estabelecem boas relações com os alunos e três docentes apontam as boas relações com os colegas acrescentando um deles que se privilegia a interajuda.

A propósito da criação do agrupamento foram apenas docentes da ESLC que se pronunciaram. Dois professores afirmam que a Escola Secundária era uma escola de referência, salientando quatro professores a ideia de uma escola que acabou por abarcar

instituições com identidades e realidades diferentes, um destes entrevistados diz mesmo que “herdámos isso tudo e agora os mundos estão em colisão” (P19), assumindo que são heranças de realidades negativas. A missão de melhorar é referida por um entrevistado, acrescentando outro que este agrupamento tem um projeto educativo que procura marcar a diferença. Neste âmbito é ainda mencionado por um professor o facto de se tratar de uma escola com projetos pioneiros de que são exemplo a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e a elaboração de um Projeto Educativo organizado.

c) Cargos de gestão e liderança

Iniciando a análise dos dados referentes à categoria “Cargos de gestão e liderança” os “Anos de desempenho do cargo” foi o primeiro indicador estabelecido, cuja informação contemplada diz respeito aos dezasseis professores que desempenham estas funções. Assim, verificamos que os coordenadores de escola e de departamento estão, na sua maioria, em funções há dois anos, exceto uma coordenadora de departamento que assume desempenhar esta função há vinte e três anos. Já o diretor está na direção primeiramente da escola e depois do agrupamento há uma década. Sem um período de tempo definido encontramos o presidente do conselho geral assumindo que desempenha estas funções há “algum tempo” (P10), o coordenador pedagógico do ES na prisão que afirma que o é “desde o início” (P23) da parceria com o Estabelecimento Prisional de Sintra e um coordenador de departamento que não faz qualquer alusão a esta data.

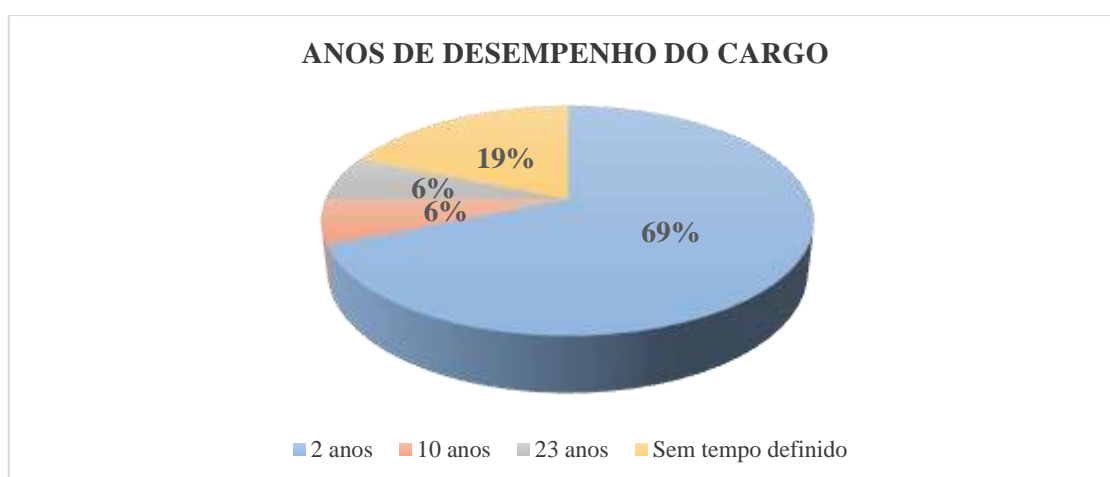


Gráfico 8 - Tempo de desempenho do cargo de liderança dos docentes participantes do AELC

As dificuldades inerentes ao desempenho do cargo surgiram em nove entrevistas aos docentes que ocupam postos de liderança no agrupamento em estudo. Dois

professores referem a dificuldade que têm no desempenho das suas funções desde que a escola a que pertencem sofreu o processo de agregação ao agrupamento, uma vez que isso implica uma maior gestão e articulação de variados aspetos. As restantes dificuldades são referidas por diferentes entrevistados, no entanto apontadas apenas uma vez. Estas dificuldades passam, então, pelo desempenho dos cargos em paralelo com as responsabilidades enquanto professor; o desempenho das diversas funções recorrendo apenas ao bom senso; o tempo despendido; os entraves causados pelos colegas; não conseguir alcançar os objetivos; o excesso de tarefas burocráticas; não haver oportunidade nem tempo para observar o trabalho dos colegas; a falta de conhecimentos para um desempenho pleno do cargo e a falta de formação para desempenhar determinados papéis levando o entrevistado que refere esta dificuldade a afirmar que “precisávamos de saber mais de muita coisa” (P7) reconhecendo que “estamos a desempenhar papéis com muita pouca formação para os desempenharmos, eventualmente algumas dessas coisas se a gente tivesse estudado haveríamos de ser mais competentes a desempenhar esses cargos” (P7).

Um entrevistado refere ainda que, devido à dificuldade que sente em desempenhar o seu cargo preferia não o ter, outro menciona que não tem um grande à-vontade nem predisposição para ocupar a posição que lhe compete e outro alerta para o facto de se discutirem questões laterais ao processo de ensino o que acaba por ser um entrave afirmando ainda assim que “nós temos vindo a fazer um trabalho no sentido de recuperarmos um tempo que se perdeu, na minha perspetiva, a discutir questões completamente laterais ao processo de aprendizagem” (P13).

Quando questionados sobre o facto do cargo de liderança que ocupam ser consequência da FPG que realizaram apenas três dos cinco elementos que desempenham estas funções e que realizaram pós-graduações se pronunciaram. É, então, unanime a ideia de que não existe relação entre o cargo e a FPG frequentada.

Foram oito dos dezasseis professores com e sem FPG que apontaram os motivos que fundamentaram a escolha para desempenharem os cargos de liderança e gestão escolar que atualmente são das suas responsabilidades. Sobressai aqui a ideia de que quatro (50%) destes professores ocupam cargos como consequência de convites endereçados pelo diretor do agrupamento, nestes casos coordenadores de escola, tendo dois entrevistados referido que foram transferidos das escolas onde lecionavam para coordenar outras duas instituições.

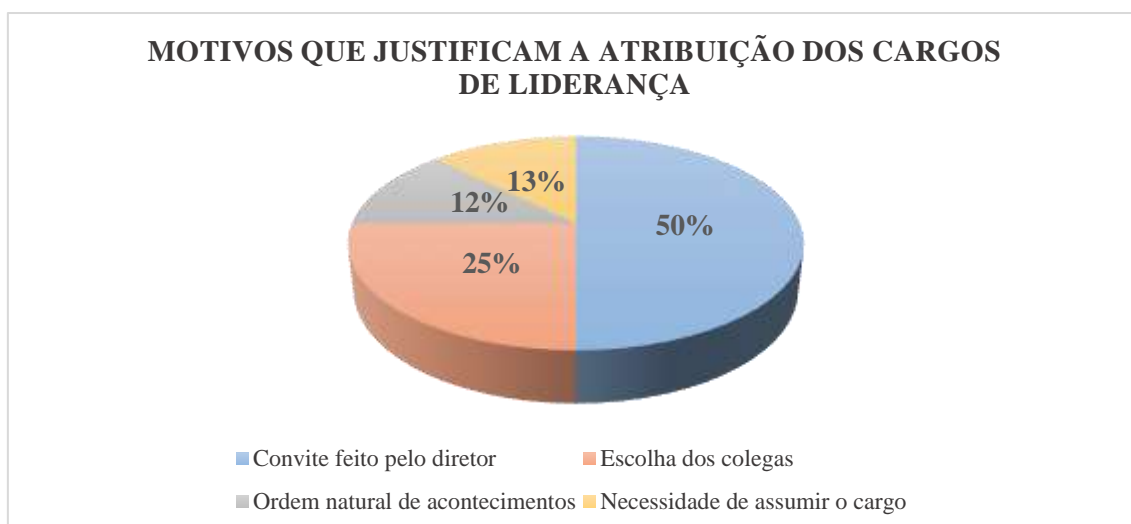


Gráfico 9 - Motivos que justificam a atribuição dos cargos de liderança aos docentes participantes do AELC

d) Percepções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral

Na categoria de análise “Percepções/ opiniões dos professores com FPG sobre a FPG em geral” a “Avaliação da FPG” foi o primeiro indicador definido e no qual foram integradas as considerações de quatro docentes pós-graduados partilhando, no entanto, de mais do que uma ideia. Ressalva-se, neste âmbito, o reconhecimento da FPG por três docentes (75%) como uma prática importante. Um dos professores (25%) defende a FPG ligada à Universidade relacionando este aspeto com a própria formação de professores “sou uma defensora dessa formação ligada às Universidades mesmo a formação de professores” (P18).



Gráfico 10 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

Quanto aos “Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG”, outro indicador emergente das entrevistas realizadas, apenas dois professores com FPG apontaram razões que levam os professores a fazer esta formação. Para um (50%) será

sempre uma opção por iniciativa própria com a expectativa de que seja útil e para outro (50%) os interesses das próprias pessoas em progredirem ou em fazerem um determinado trabalho é o principal fator propulsor de FPG.

A propósito da “Adequabilidade da FPG às diferentes práticas” foram apenas dois os docentes com FPG que se pronunciaram. Um dos entrevistados afirma que os conhecimentos que se adquirem em pós-graduações fora da área científica disciplinar a que um professor está vinculado não servem para aplicar em termos pedagógicos. Em oposição a esta noção outro docente refere que os conhecimentos consequentes de pós-graduações feitas na área educacional teriam mais impacto do que aqueles que surgem no âmbito da formação científica.

Ainda no contexto da adequação das FPG às práticas um dos dois entrevistados que se referiram a esta questão afirma que não entende como é que os colegas aplicam os conhecimentos adquiridos e como é que essas aprendizagens de refletem nas suas práticas.

e) A Formação Pós-Graduada frequentada

Atendendo às múltiplas áreas nas quais foram feitas FPG pelos trinta e seis docentes, os gráficos seguintes refletem essas mesmas formações quer na área educacional quer na área científica disciplinar. É de mencionar que alguns professores realizaram mais do que uma formação.

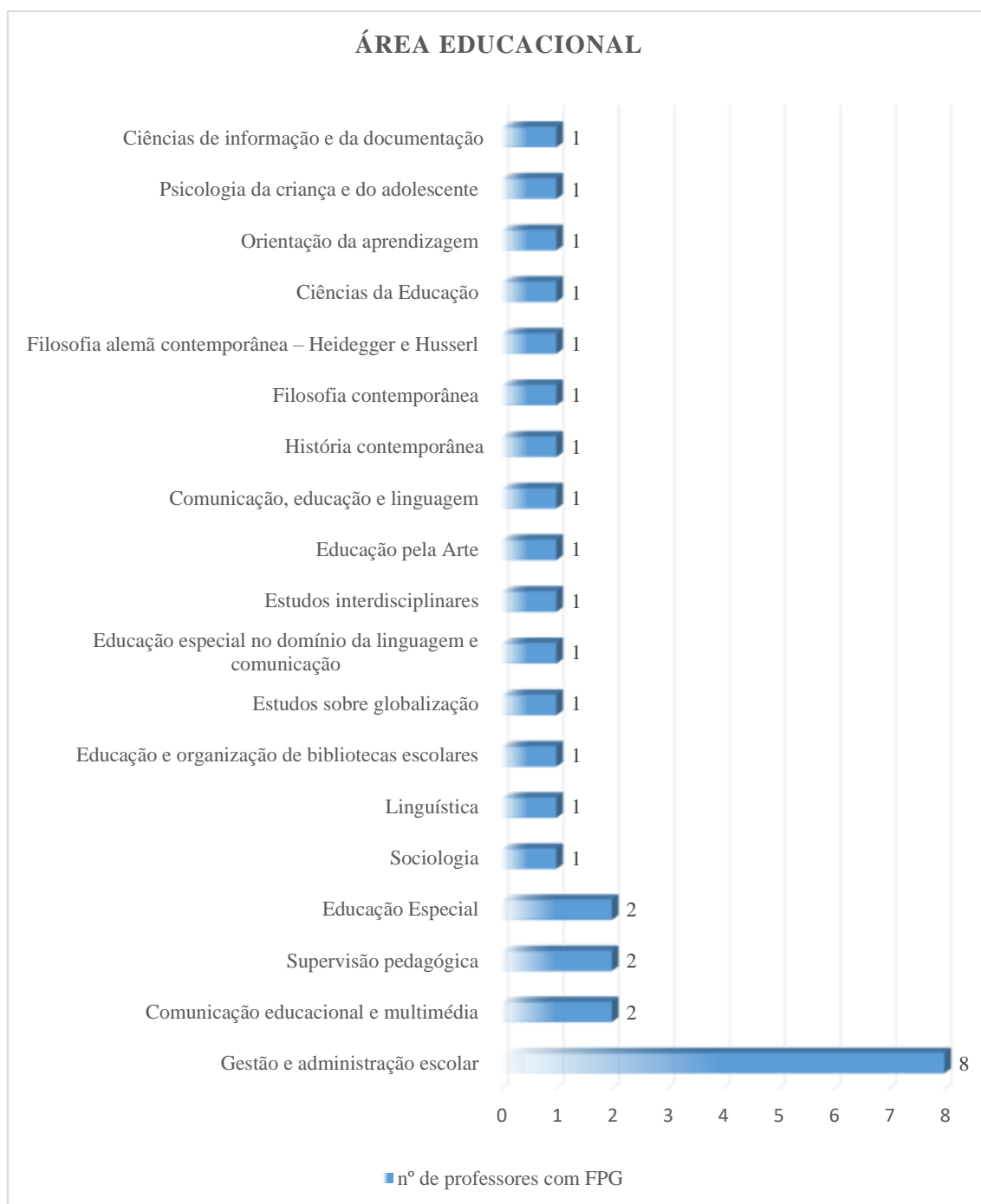


Gráfico 11 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional

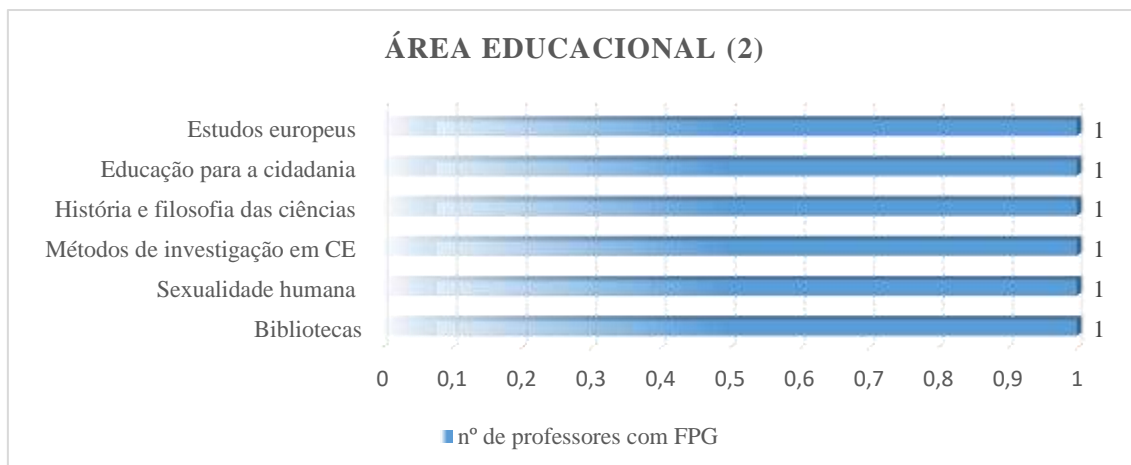


Gráfico 12 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional (2)

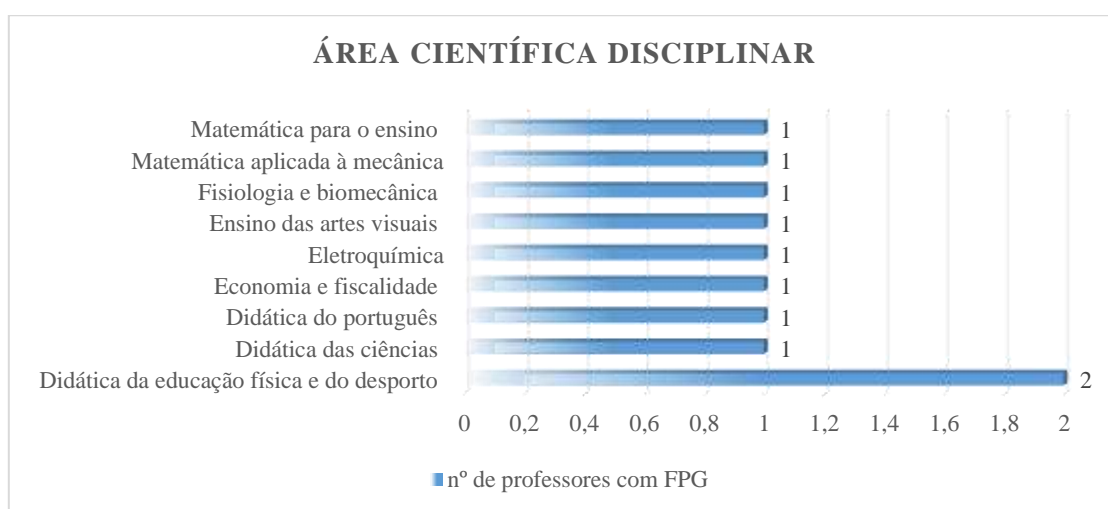


Gráfico 13- Número de docentes participantes do AELC que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar

Partindo da análise realizada, verificamos que a grande maioria de professores envolvidos no estudo (trinta e cinco professores - 78%) frequentou FPG na área educacional e apenas dez (22%) fizeram-na na área científica disciplinar.

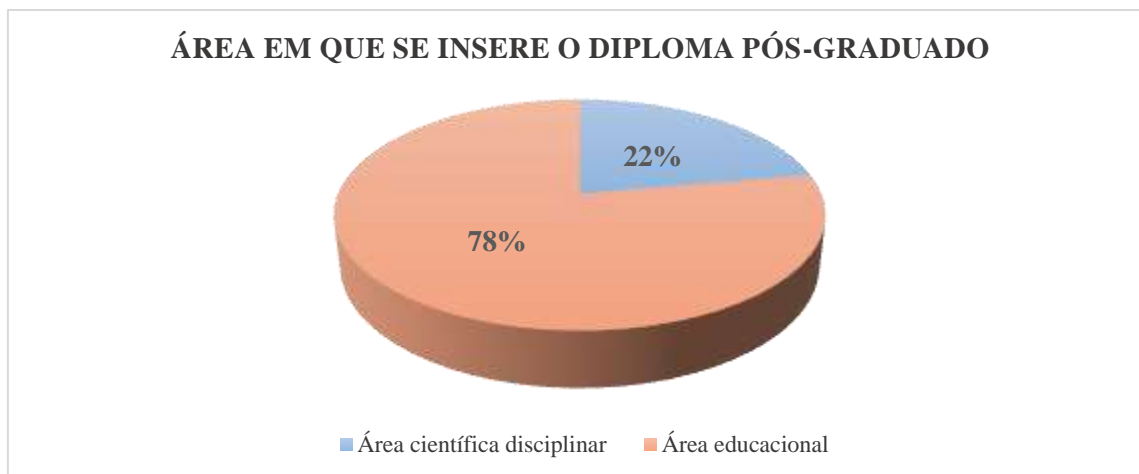


Gráfico 14 - Áreas em que se inserem os diplomas pós-graduados dos docentes participantes do AELC

No que concerne às instituições onde foram realizados os diferentes cursos pós-graduados todos os docentes fizeram esta referência. Importa destacar que há casos em que foram feitas mais do que uma FPG em instituições diferentes.

Os gráficos abaixo revelam, então, as muitas instituições e o número de professores que realizaram as suas FPG em cada uma delas.

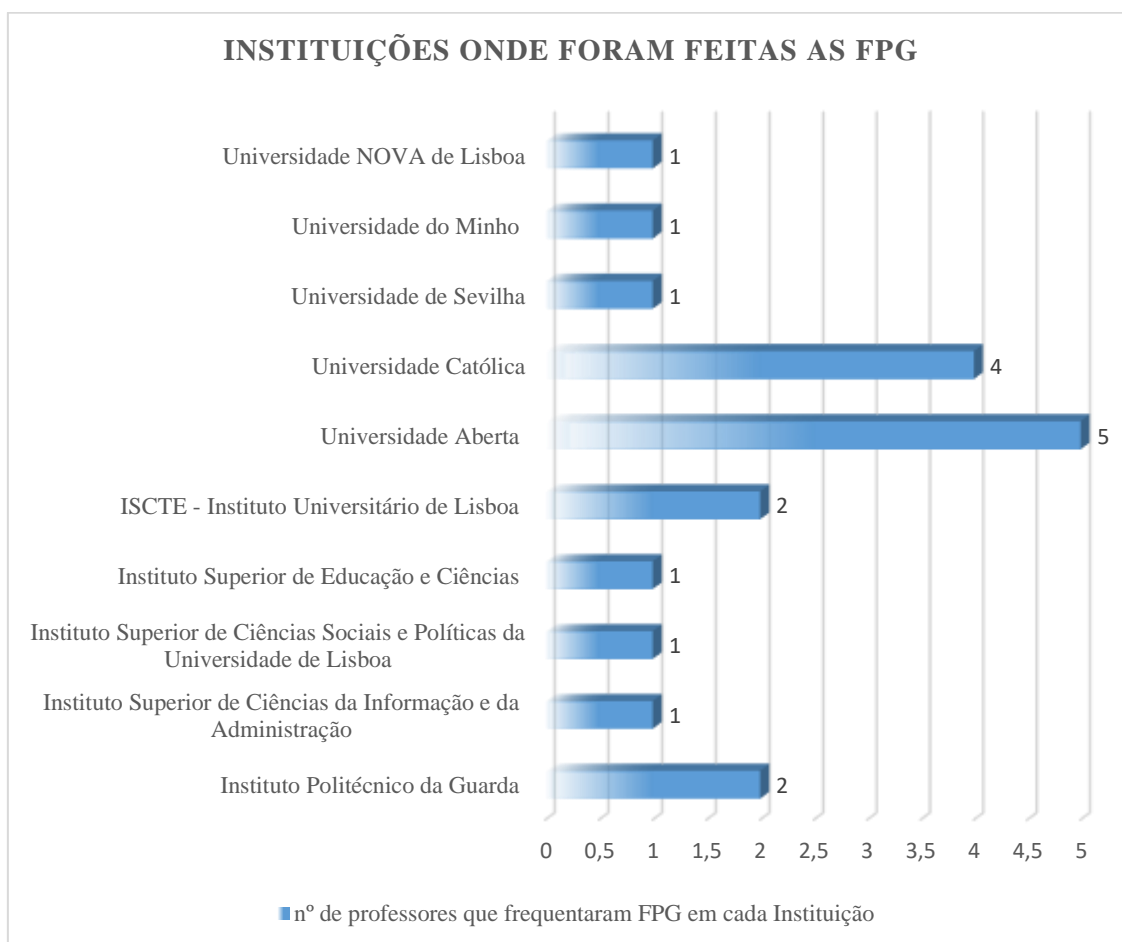


Gráfico 15 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou a FPG por Instituição

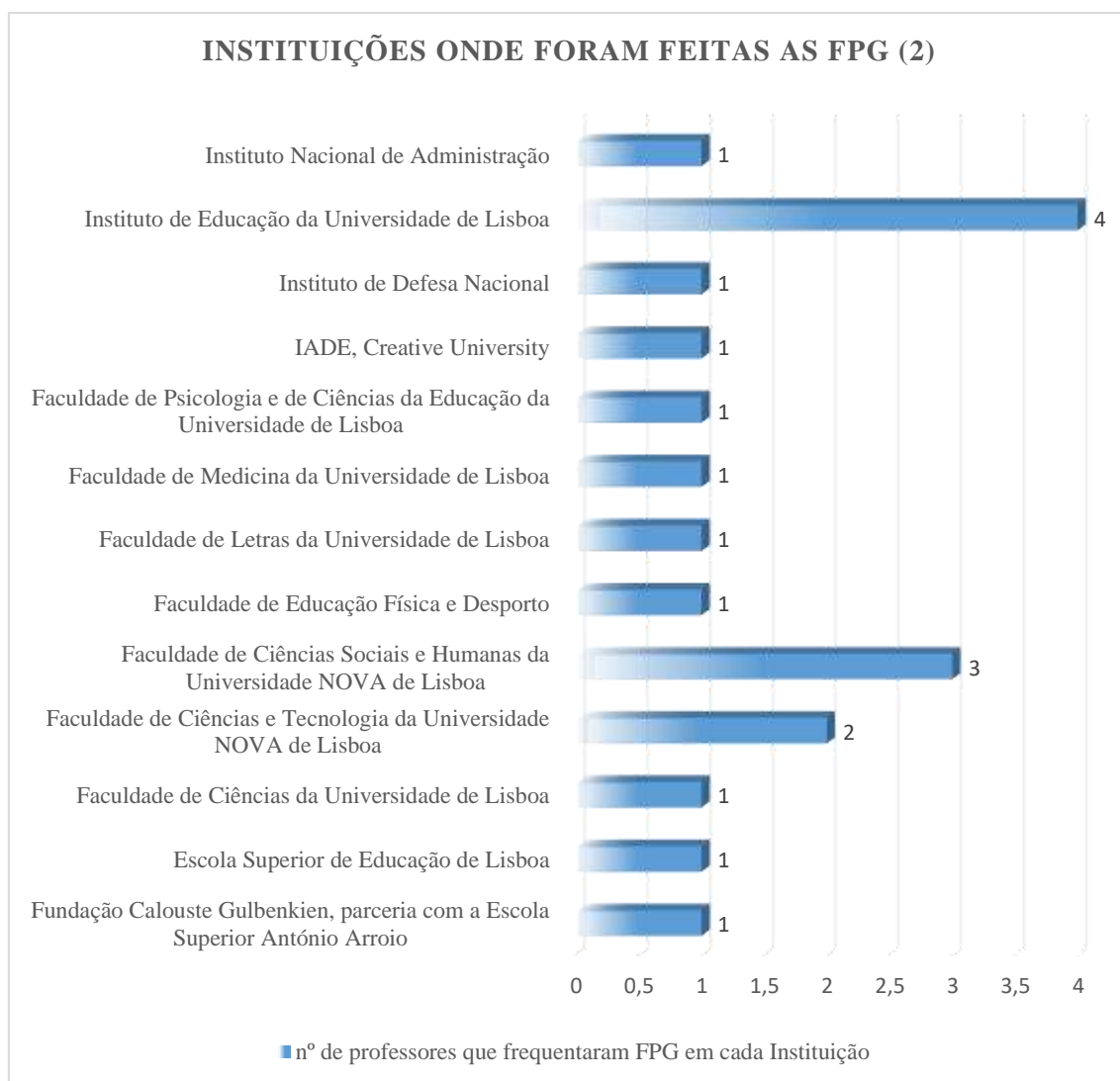


Gráfico 16 - Número de docentes participantes do AELC que frequentou a FPG por Instituição (2)

Neste âmbito destacamos o facto de nove professores (24%) terem realizado as suas FPG em Institutos e Faculdades da Universidade de Lisboa, seguindo-se dos “outros Institutos” onde sete professores (18%) se tornaram pós-graduados.

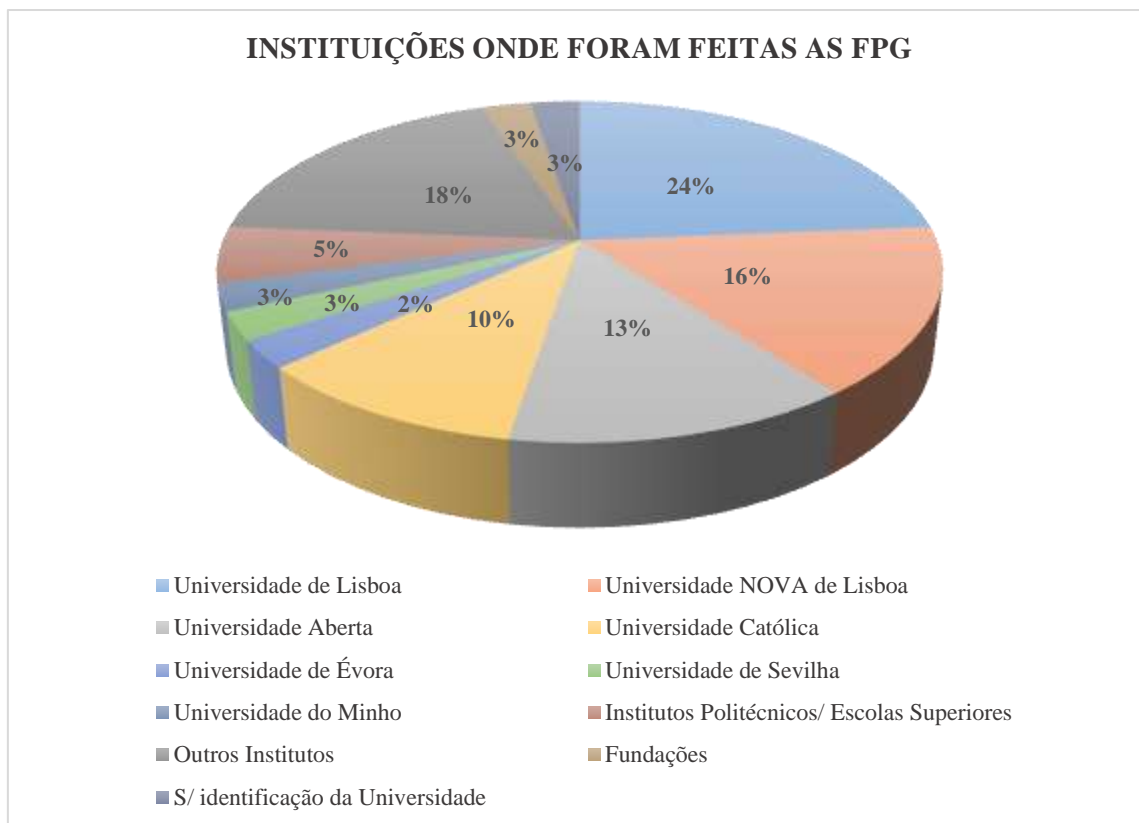


Gráfico 17 - Percentagem de FPG realizadas pelos docentes do AELC por Instituição

Em resposta à data de conclusão das FPG realizadas pelos trinta e seis docentes encontramos formações desde o ano de 1989 até ao presente com aquelas que ainda estão em curso. São, assim, de sublinhar a realização de treze (30%) FPG entre 2001 – 2006 e de doze (27%) entre 2007 – 2012 tendo sido estes os períodos de maior afluência.

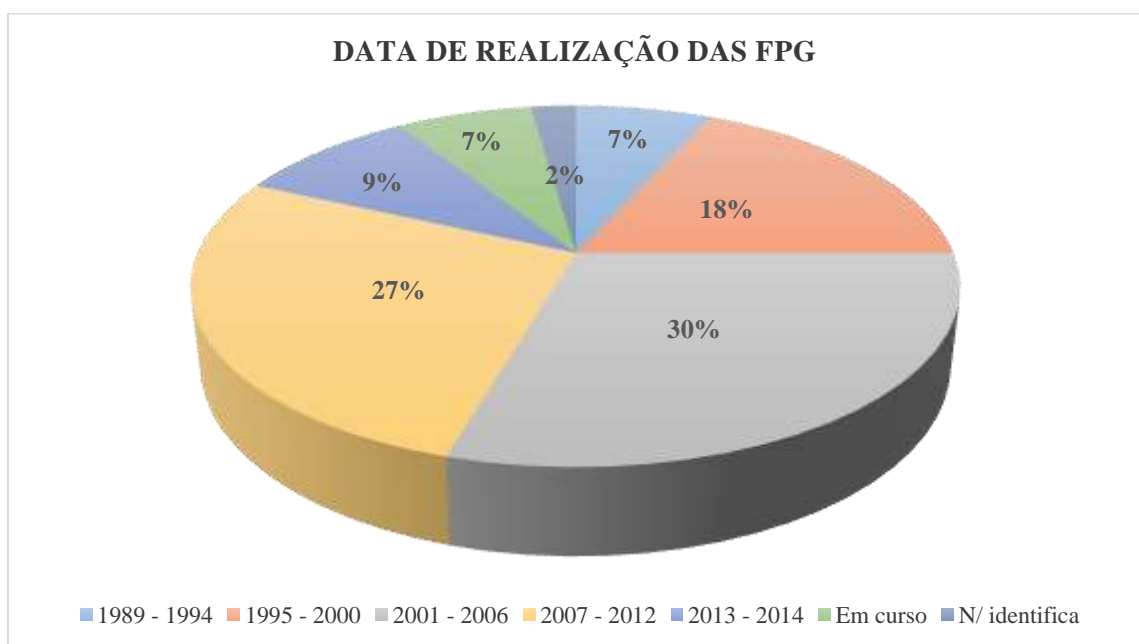


Gráfico 18 - Data de realização das FPG dos docentes participantes do AELC

Relativamente ao tempo que levaram a fazer o seu percurso de FPG foram sete os docentes que se referiram a este aspeto. Verificamos que foram percursos com durações díspares indo dos “18 meses” aos “7 anos”, salvo os “2 anos” de processo que marcaram esta fase da vida académica de dois entrevistados (29%).

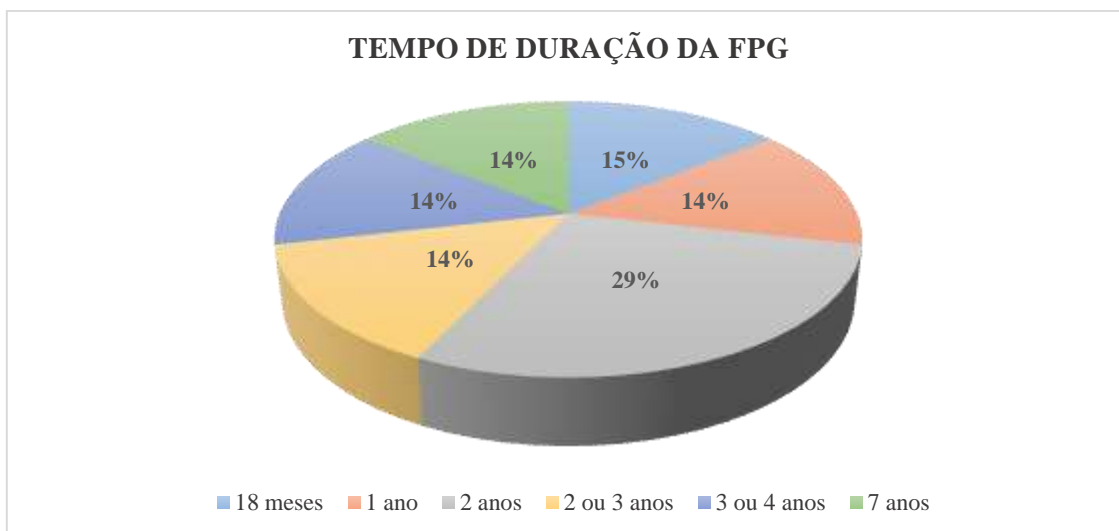


Gráfico 19 - Tempo de duração das FPG dos docentes participantes do AELC

São diversos os motivos que levaram os trinta e seis professores entrevistados a fazer FPG. É relevante salientar que cada motivo pode ter sido referido por vários entrevistados e cada entrevistado pode ter mencionado mais do que um motivo. Graficamente encontram-se representadas as inúmeras razões mencionadas. Porém, não podemos deixar de destacar aquelas que foram referidas com maior frequência ou pelo contrário que vieram contradizer algumas ideias defendidas tantas vezes pelo senso comum.

Dezasseis professores (44%) apontam a necessidade de aprofundar ou adquirir conhecimentos como a causa do ingresso numa pós-graduação. No entanto, esta necessidade de aprofundar ou adquirir conhecimentos apresenta justificações a vários níveis como sendo a vontade de “(...) corrigir o meu discurso” (P6) e a necessidade de “(...) outro tipo de apoio, de outro tipo de estrutura, de outro tipo de conforto na decisão e esse conforto, claramente na linha da formação” (P10). Para treze docentes (36%) o gosto pelo tema foi uma das razões que os motivaram a fazer um curso pós-graduado, tal como foi a necessidade de realização/ satisfação pessoal para onze professores (31%). O gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento pesou também para oito entrevistados (22%) que o manifestam através de determinadas afirmações como é o caso de “o que mais gosto é aprender, sempre, desde sempre!” (P6). Ainda para oito docentes (22%) a necessidade de responder a lacunas da profissão foi a razão que os

levou a apostar na FPG. Já a atualização de conhecimentos foi um dos motivos para sete entrevistados (19%) voltarem ao ensino superior, assim como a necessidade de abrir horizontes para cinco professores (14%) que arriscaram na FPG.

Considerando as questões da progressão na carreira como um dos motivos que, pelo senso comum, poderá ser apontado como um dos fatores impulsionadores da frequência de FPG, verificamos que o foi apenas para três docentes (8%), sendo mesmo afirmado por um dos entrevistados que “acabei por tirar esse mestrado no sentido em que ele me poderia levar a subir na carreira” (P16). Ainda um destes três docentes refere mesmo que foi o único motivo que justificou o ingresso num curso de pós-graduação ao assumir que “foi mesmo naquela de subir de escalão, só!” (P32). Já dois entrevistados (6%) afirmam que a progressão na carreira não foi um dos motivos que os conduziu a este processo justificado num dos casos pelo facto de “(...) como há anos que estamos congeladíssimos esse motivo nunca mais se me colocou” (P4).



Gráfico 20 - Motivos que levaram os docentes participantes do AELC a realizar FPG

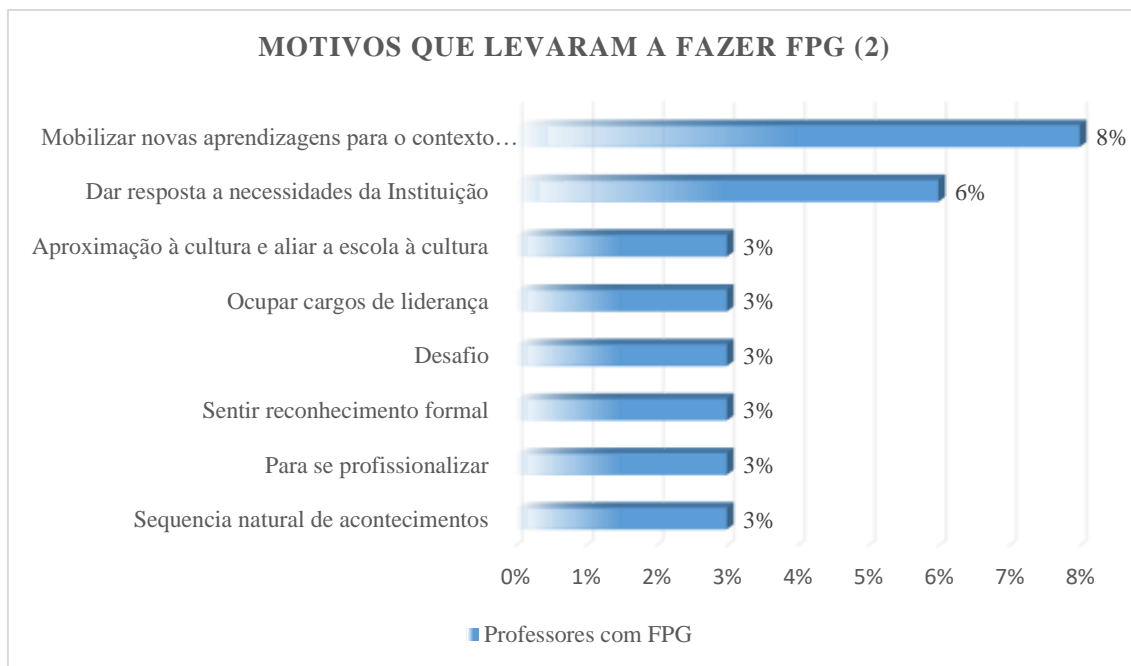


Gráfico 21 - Motivos que levaram os docentes participantes do AELC a realizar FPG (2)

Relativamente ao “Como” indicador que se refere às diferentes estratégias que marcaram o processo de realização da FPG foram vinte e seis os professores que referiram múltiplos aspetos que vão desde o horário da componente curricular às dinâmicas estabelecidas, entre outros. Desta forma, a sua apresentação foi organizada em cinco pontos distintos - estratégias de ensino e de aprendizagem; estratégias financeiras; estratégias de funcionamento; estratégias logísticas e estratégias pessoais - no entanto indissociáveis, uma vez que as suas informações integram o mesmo indicador de análise, justificando-se esta organização como facilitadora da compreensão.

Do ponto de vista das estratégias de ensino e de aprendizagem, prevalece por quatro dos entrevistados (15%) a ideia de ter sido um processo que exigiu uma pesquisa constante, pelo que em alguns casos e “em termos de currículo aquilo é muito um trabalho de pesquisa” (P39). Ainda três docentes (12%) assumem que implicou muito trabalho de investigação, o mesmo número que refere que foi um processo marcado pela existência de debates e fóruns de discussão em aulas presenciais e / ou a distância.

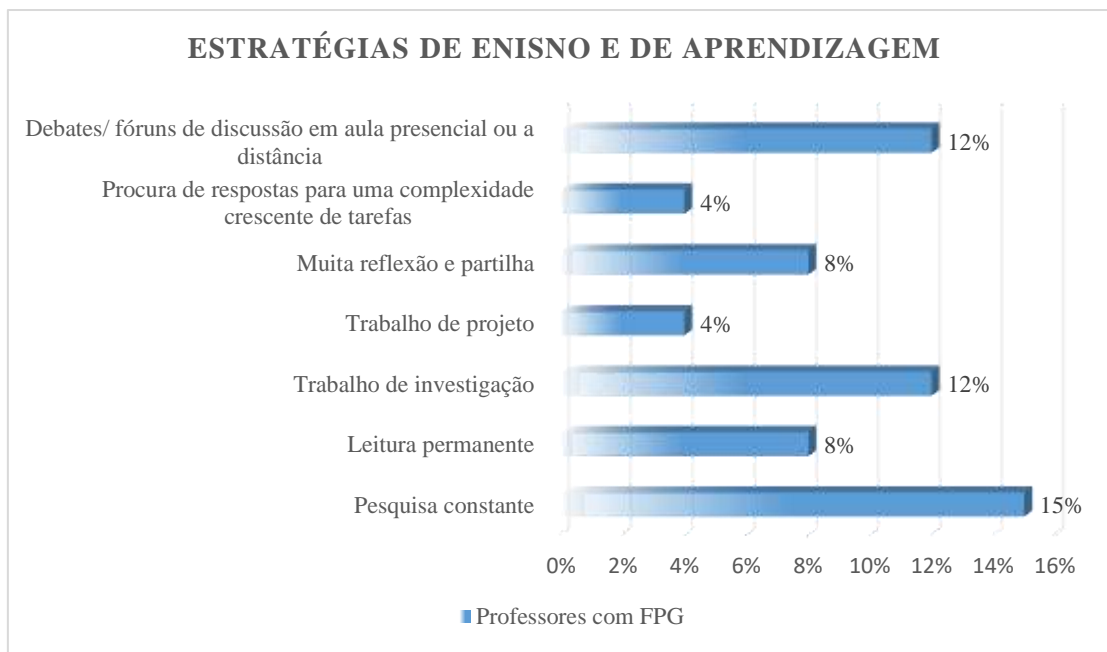


Gráfico 22 - Estratégias de ensino e de aprendizagem das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

No que respeita ao “Como” funcionou o processo de realização das FPG ganhou destaque a realização de um percurso feito através de plataformas a distância, referido por dois participantes na investigação (8%). Estas plataformas consistem num “(...) sistema *moodle* e tudo o que é trabalhos de grupo, individuais por aí fora, portanto, as aulas são-nos apresentadas através do *moodle*” (P41), assim “temos várias disciplinas e o trabalho que é desenvolvido, temos fóruns de discussão, temos trabalhos individuais, temos trabalhos de grupo e tudo é feito via plataforma” (P25).

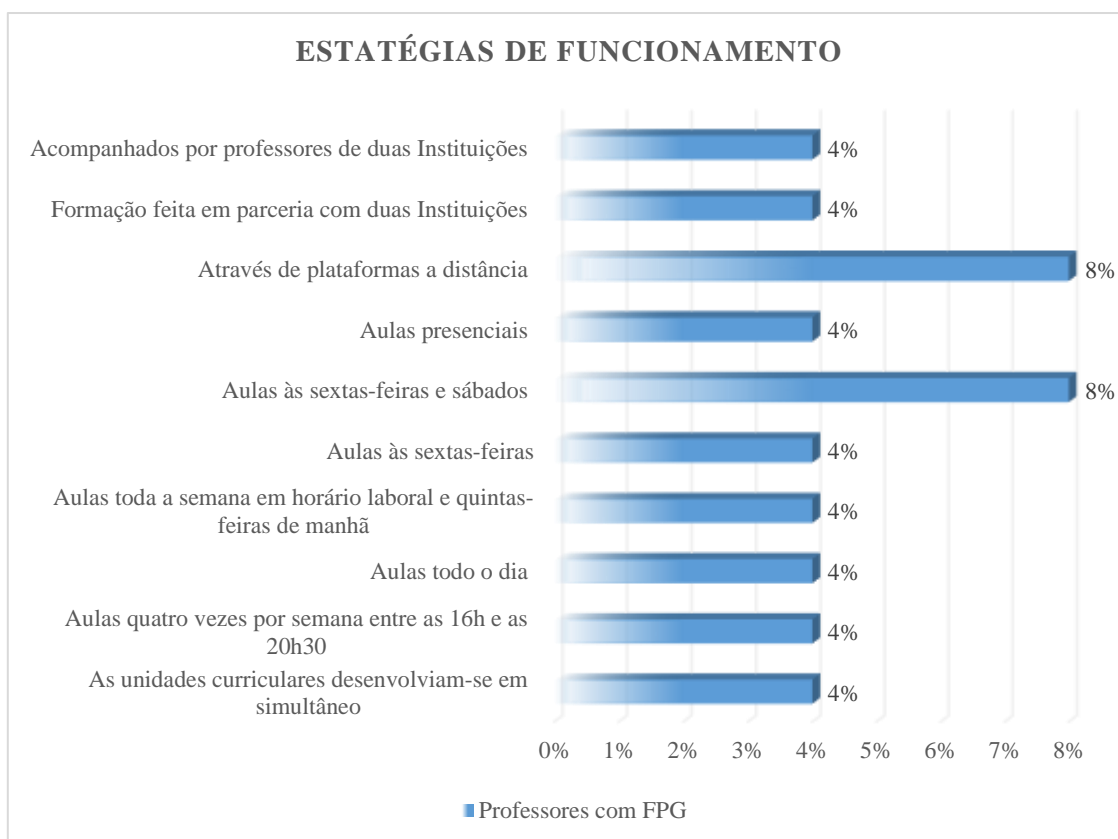


Gráfico 23 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Quanto ao “Como” foi feita a FPG do ponto de vista financeiro é de destacar que dois docentes (8%) assumem que a fizeram com recurso a financiamento através da atribuição de bolsas. Neste âmbito torna-se importante ainda referir que um entrevistado com o doutoramento em curso assume que vai concorrer a uma bolsa de investigação (4%) acrescentando que caso não consiga apoio financeiro “desisto da investigação e fico só a dar aulas” (P21).

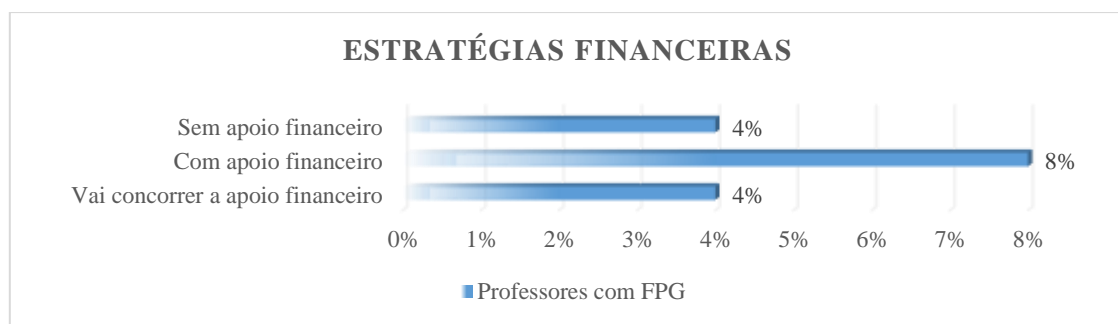


Gráfico 24 - Estratégias financeiras adotadas para a realização das FPG dos docentes participantes do AELC

Aspetos de natureza mais logística marcaram também o “como” foi feito o percurso de alguns pós-graduados. Neste contexto salienta-se que seis professores (23%) referem que foi uma trajetória feita em simultâneo com o trabalho na escola, acrescentando um dos docentes que assim sendo tinha dois trabalhos: “um o trabalho de

ser professor e o outro o trabalho de ser aluno da Faculdade que tinha que ser” (P12). Apesar de lecionarem e ao mesmo tempo frequentarem um curso pós-graduado um entrevistado refere, corroborando a realidade dos restantes colegas, que “nunca deixei o trabalho que era uma coisa já difícil, muito difícil de fazer” (P24).

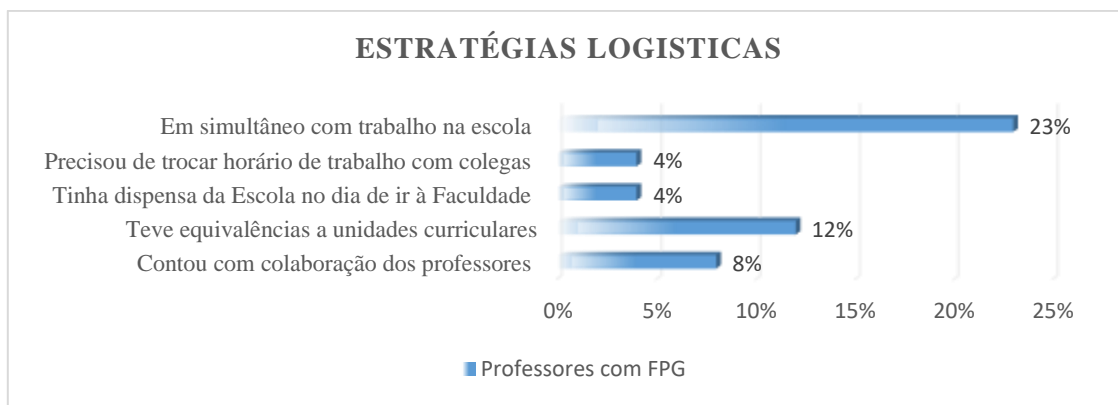


Gráfico 25 - Estratégias logísticas que marcaram as FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

No que concerne ao “como” foi feito o processo de realização da FPG do ponto de vista pessoal e das opções tomadas por cada um prevalece a percepção partilhada por seis professores (23%) de que foi um percurso marcado por muito trabalho intenso e muita exigência.

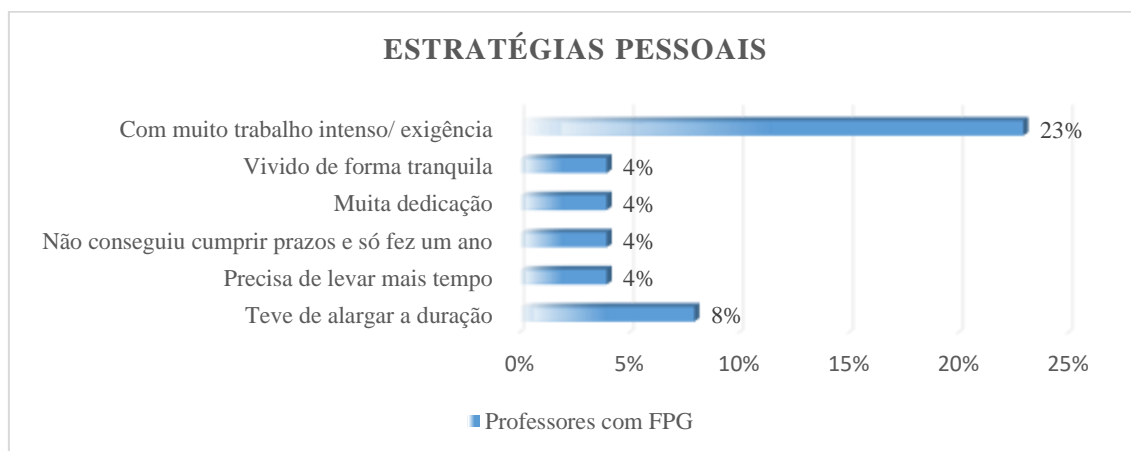


Gráfico 26 - Estratégias pessoais que marcaram as FPG realizadas pelos docentes participantes do AELC

Com a possibilidade de terem frequentado mais do que uma FPG e terem obtido graus académicos diferentes, não analisamos aqui o grau mais elevado adquirido pelos trinta e seis participantes na investigação, mas todos os diplomas que obtiveram. Assim, verificamos que dezanove participantes (48%) realizaram uma pós-graduação, o mesmo número de professores que obteve o grau de mestre (47%). Dois docentes (5%) do AELC realizaram doutoramento e registamos ainda a existência de quatro doutoramentos em curso atualmente.

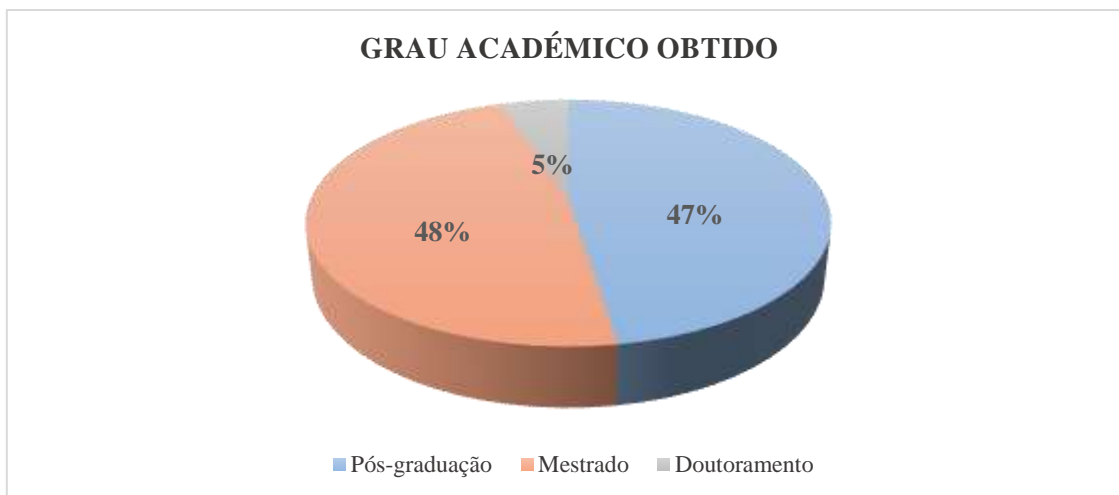


Gráfico 27 - Grau académico obtido pelos docentes participantes do AELC

Quando pedido para enunciar as unidades curriculares que integravam o plano de estudo da formação realizada poucos foram os docentes que o conseguiram fazer, não permitindo, assim, a reconstrução desses mesmos planos. Desta forma, os gráficos abaixo revelam algumas das unidades curriculares e áreas trabalhadas, referidas apenas por dezasseis participantes, que integravam os imensos planos de formação e o número de docentes que as frequentaram independentemente do curso. Constatamos, assim, que metodologias de investigação é a unidade curricular mais referida pelos entrevistados sendo aquela que integra o programa de diferentes formações.

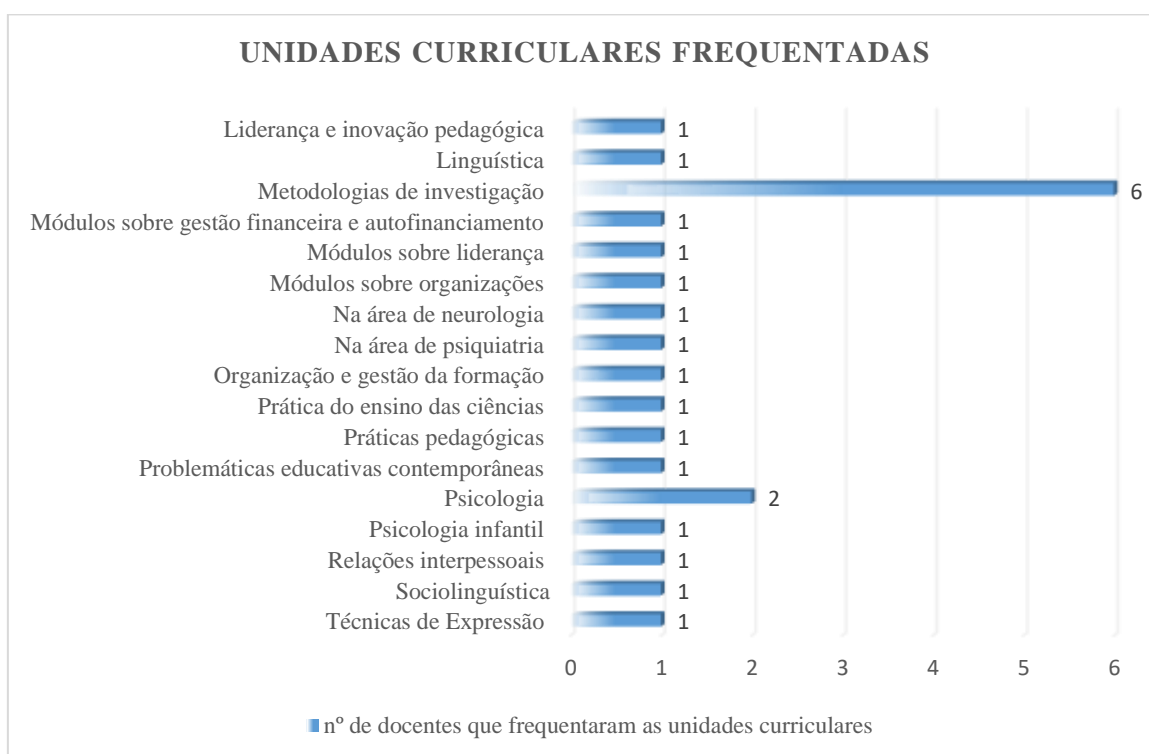


Gráfico 28 – Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares

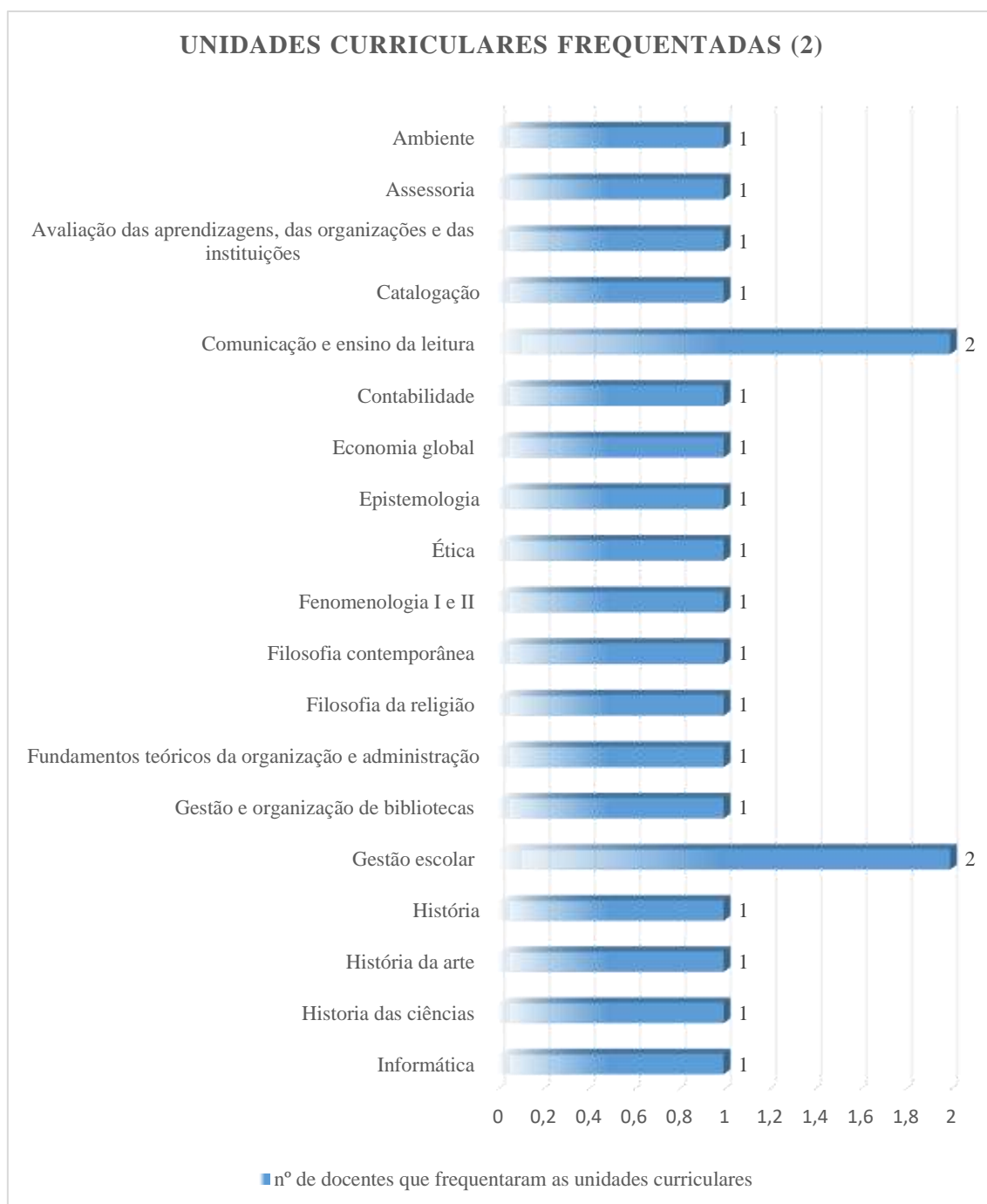


Gráfico 29 - Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares (2)

Considerando o indicador definido “Expetativas” é-nos possível analisar três tipos de informações partilhadas pelos trinta e seis participantes pós-graduados. Num primeiro momento, podemos verificar o grau de satisfação face às expetativas, num segundo momento compreender quais eram essas expetativas aquando da integração na FPG escolhida e num terceiro momento confrontar a realidade com as expetativas iniciais.

Assim, verificamos que para treze professores (36%) a formação frequentada “não correspondeu na totalidade” às expetativas. Este número não se distanciou muito dos doze entrevistados (33%) que revelam que as expetativas que tinham aquando do seu ingresso corresponderam à realidade.



Gráfico 30 - Grau de satisfação face às expetativas da realização de FPG pelos docentes participantes do AELC

Ao optarem por ingressar nas diferentes FPG foram várias as expetativas que tinham sobre a sua escolha. Neste momento, a partir dos dados analisados, é de destacar que dois participantes (6%) referem que não esperavam progredir na carreira com a FPG, o mesmo número que apontou que esperava poder contribuir com a sua formação para o desenvolvimento da escola e dos colegas com os quais trabalha, assumindo um dos participantes que

“parti do princípio que qualquer elemento da casa que se valorizasse era um contributo para a casa, não só porque ele tinha mais valorização, mas porque seguramente iria contribuir para que os outros tivessem acesso, mais que não seja a um conjunto de riqueza bibliográfica que lhes facilitasse também a vida e que fosse transversal a todas as disciplinas (...)” (P15).

Neste âmbito um docente ainda acrescenta que

“a minha visão era (...) que os professores pudessem todos interagir com, com apontamentos, com a... a... apontamentos, a... pudessem interagir com instrumentos, que pudessem interagir com tudo aquilo que fosse pedagogicamente válido e foi assim que eu entendi que pudesse a... que pudesse ser viável a minha formação nessa área.” (P12).

Sobressai também no campo das expetativas a priori que cinco professores (14%) apontam a vontade e expetativa que tinham em vir a ganhar conforto, confiança e segurança nas suas intervenções. Destaca-se ainda o facto de seis docentes (17%)

assumirem que julgavam poder vir a progredir na carreira e de catorze (39%) que esperavam aprofundar ou adquirir mais conhecimentos.

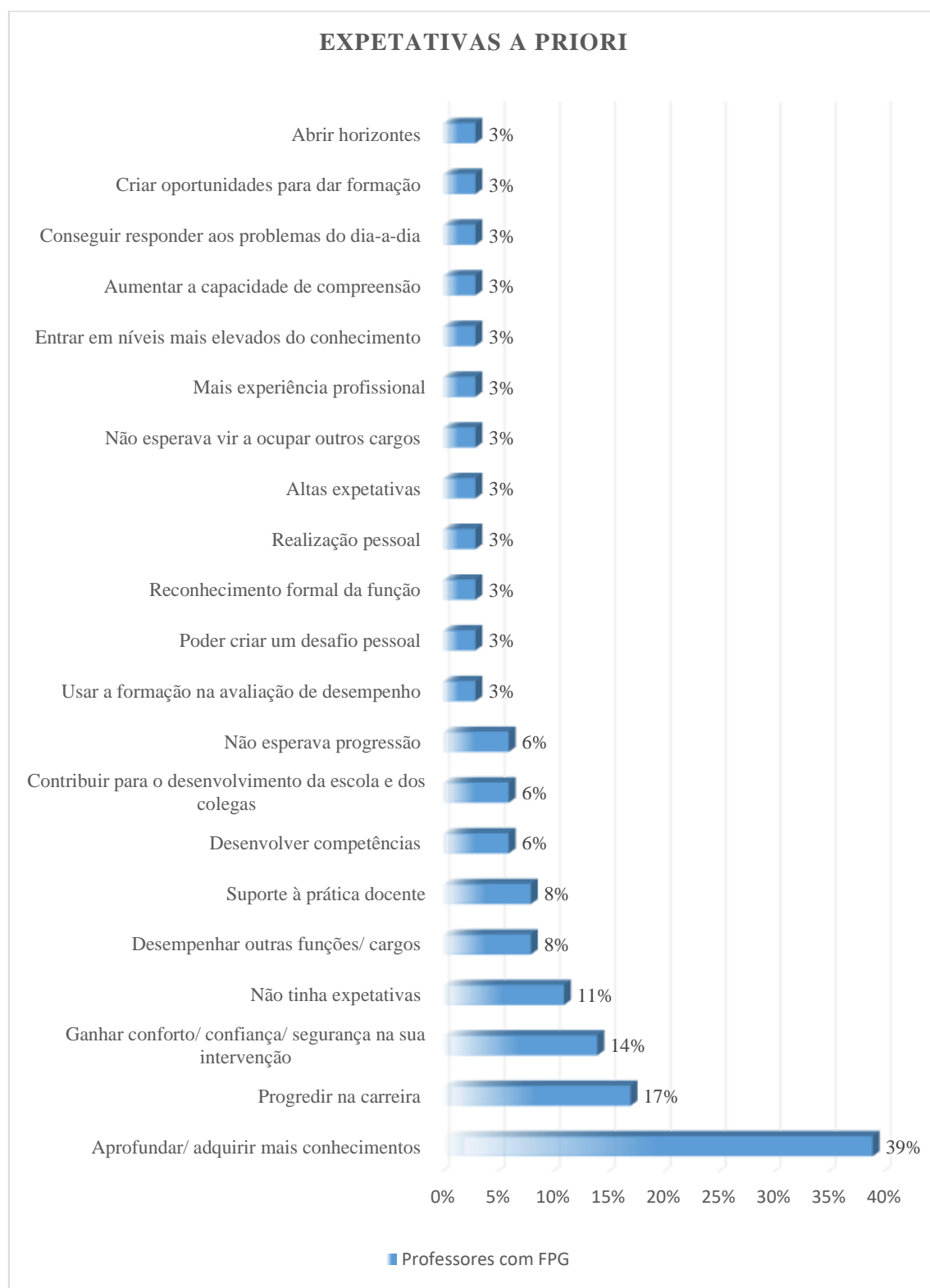


Gráfico 31 - Expetativas a priori face à realização de FPG pelos docentes participantes do AELC

Ainda no âmbito das expetativas face à FPG frequentada, mas aqui considerando as reações após a realização da mesma, ganha ênfase a perceção partilhada por três

professores (9%) que assumem que foi uma formação que correspondeu às expetativas que tinham do ponto de vista pessoal e, por outro lado, de três (9%) que afirmam que frequentaram formações que não corresponderam às expetativas que tinham a nível profissional. Destaca-se também a opinião de quatro entrevistados (11%) que desejavam que houvesse outras abordagens e que fossem trabalhados outros temas. Ainda se evidencia a expetativa de três participantes (9%) que se terminasse a FPG a saber fazer associada à vertente prática de que carecem as formações que frequentaram.

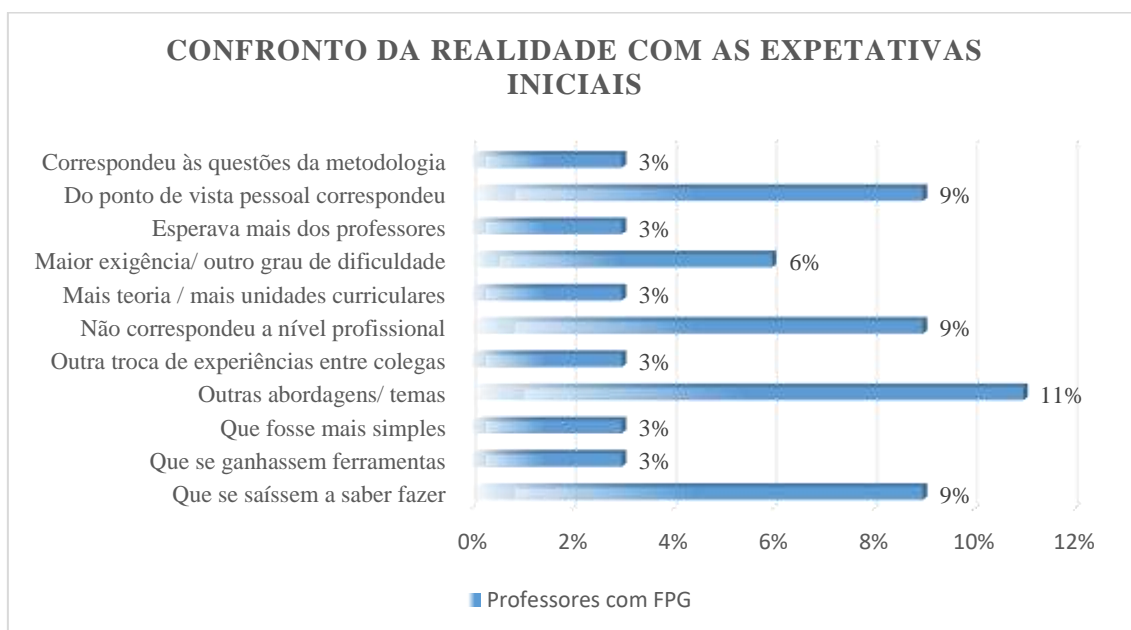


Gráfico 32 - Confronto da realidade com as expetativas iniciais face à FPG pelos docentes participantes do AELC

Quanto aos resultados obtidos nas diferentes FPG frequentadas foram quinze os docentes que se referiram ao desfecho dessas formações contemplando ideias distintas. Por entre os resultados mencionados, é de ressaltar o facto de para dois professores (13%) as suas pós-graduações terem resultado em dispêndio de tempo e de dinheiro, afirmando o docente P32 que “(...) gastei tempo, gastei dinheiro, gastei muita coisa e cansaço...”, no entanto um destes professores afirma ainda que “fui eu que estudei, e fui eu que paguei e fui eu que me formei” (P41). Neste seguimento ainda para três entrevistados (20%) a formação que fizeram resultou apenas numa nota final.

Dos dados analisados destaca-se que seis docentes (40%) assumem que foi uma trajetória que não serviu de nada, possível de constatar o descontentamento de alguns destes professores em determinados excertos do discurso como é o caso do professor P41 que descreve

“Quando tive o diploma ou o certificado cheguei à secretaria do Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro e disse à senhora da

secretaria que por norma trata das minhas coisas «Olhe tenho aqui este certificado para acrescentar ao meu processo», «Ah está bem professora, ponha aí» e pronto e acabámos a história”, acrescentando ainda “a carreira está congelada, portanto não nos serve absolutamente para nada” (P41). Também o testemunho do entrevistado P1 retrata o resultado que teve da sua FPG “as pessoas fazem formação, mas depois... depois nada!” ao qual se junta, entre outros, a afirmação do docente P16 “(...) a parte da escolaridade do mestrado dizer que me serviu de mais coisas não, não serviu, não me ajudou em nada”.

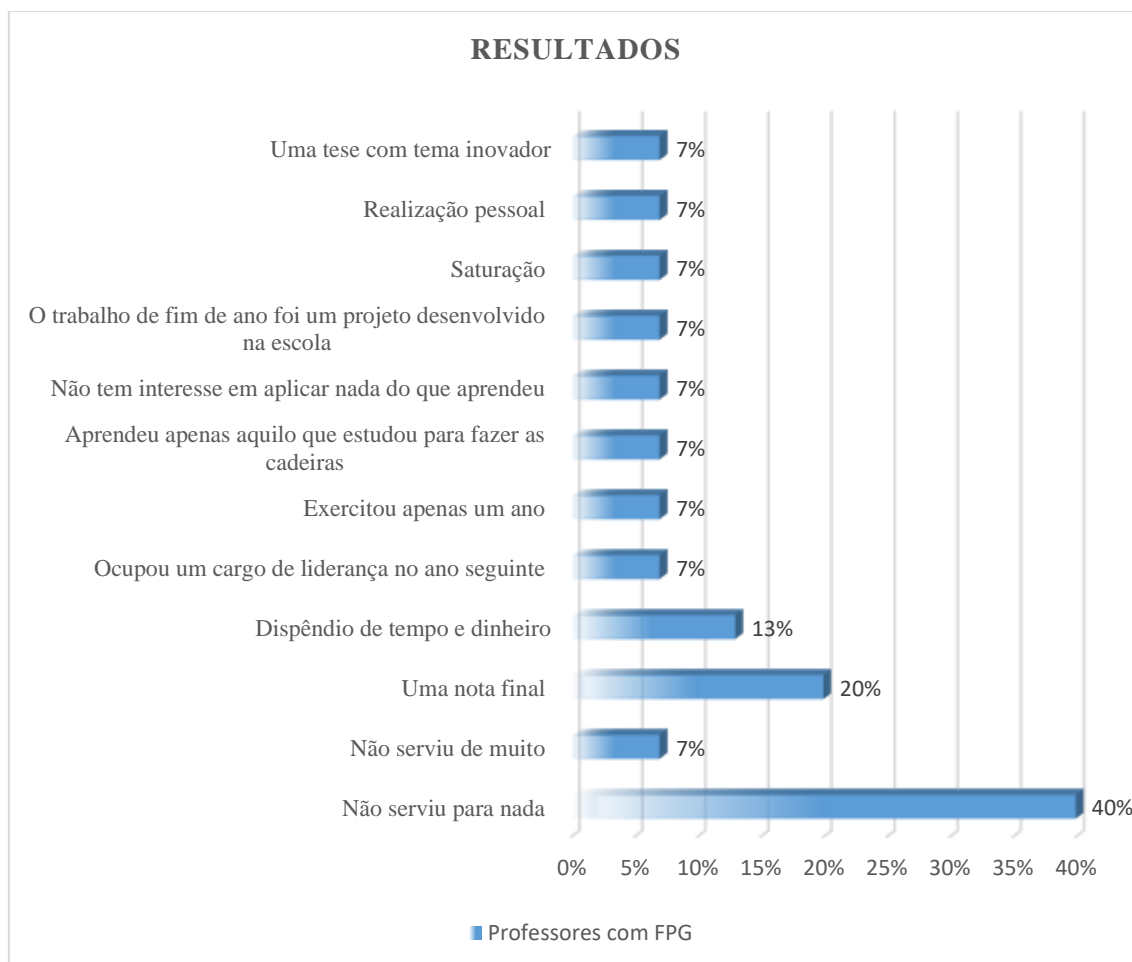


Gráfico 33 - Resultados das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Considerando as informações contempladas no indicador “Continuidade” é-nos possível realizar algumas análises. Desta forma organizámos a informação em cinco aspetos essenciais: o re(ingresso); motivos que justificam não voltar; motivos que justificam a não continuidade; reações à não continuidade e ainda outras questões relativas à prossecução da formação. Importa referir que foram vinte e nove os entrevistados com FPG que se pronunciaram a este propósito, no entanto os seus testemunhos poderão não estar contemplados em todos os momentos em que trabalhámos estas informações.

Num primeiro momento ganha ênfase a existência de sete professores (24%) que confessam que gostavam de voltar a fazer FPG como é o caso do entrevistado P41 que afirma que será “Para quando o coração me pedir” atribuindo assim alguma carga emocional a este desejo e o caso de outro participante que assume que “a coisa mais importante que posso fazer é voltar” (P10). Destaca-se também a presença de seis docentes (21%) que preveem o reingresso.

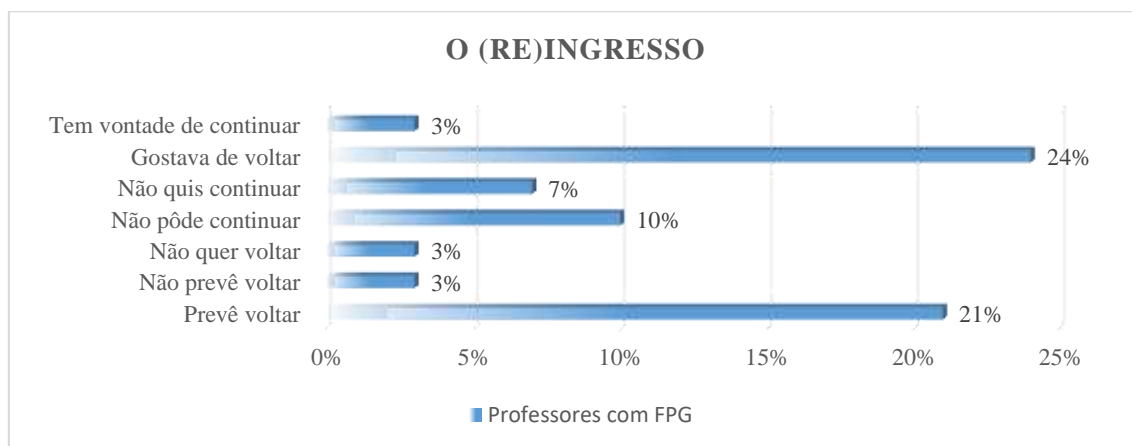


Gráfico 34 - Perspectivas dos docentes participantes do AELC face a um (re)ingresso numa FPG

Quanto aos motivos apontados que justificam o facto de docentes com FPG não querem voltar a apostar nesta formação sublinhamos o discurso de dois docentes (7%) que questionam a importância dos cursos pós-graduados: “Vou investir no segundo ano desta formação para quê?” (P38); “Ainda estive a pensar continuar, mas lá está, para quê?” (P3). Neste âmbito três professores (10%) assumem, ainda, a dificuldade que têm em conseguir conciliar este percurso com o trabalho que desenvolvem na escola, justificando um deles que “isso implica ali uma pressão muito grande que depois se torna incompatível com a qualidade de trabalho que eu quero prestar à escola” (P6) e outro ainda acrescenta que “eu tinha que me dedicar e depois como eu adoro tudo o que faço ainda era mais esse problema” (P24). É importante também mencionar a existência de três entrevistados (10%) que referem a falta de tempo como um fator condicionante à continuação da FPG.

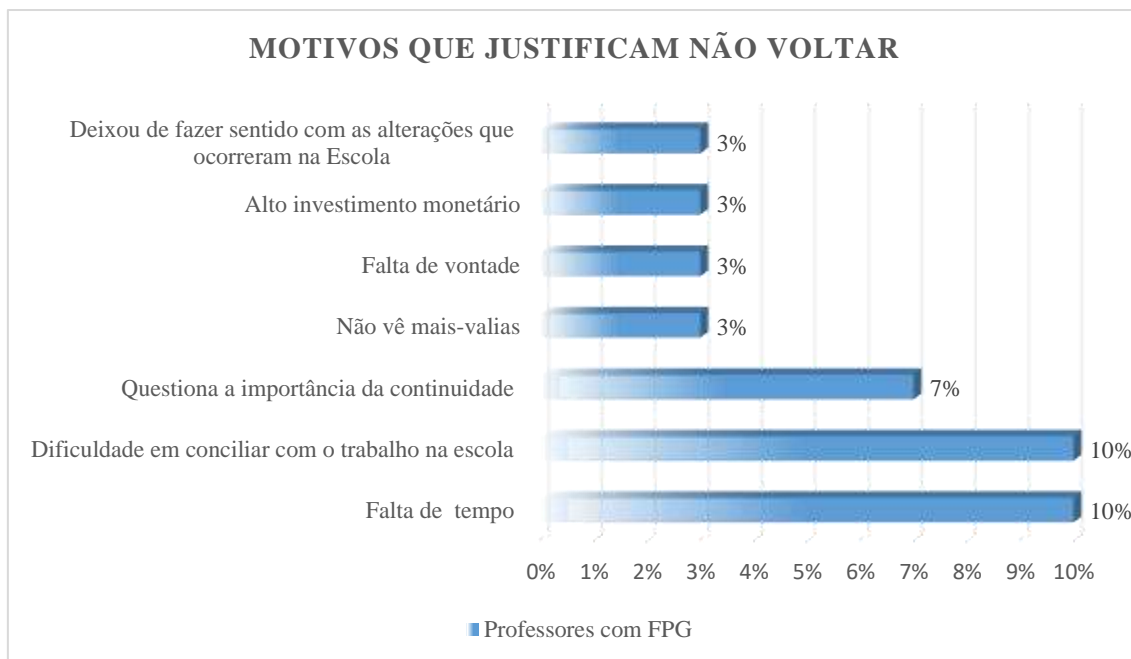


Gráfico 35 - Motivos que justificam os docentes participantes do AELC não voltarem a realizar FPG

No âmbito das questões da “Continuidade” alguns entrevistados referem determinados aspetos que justificam não terem continuado, porém todos eles mencionados apenas uma vez (3%). Assim, um docente não concluiu por se tratar de uma Universidade que ficava longe, outro por ter entrado em conflitos com o orientador, uma vez que “o professor queria que eu fizesse a minha tese naquela área que eu não estava minimamente interessado” (P 46). Ainda no domínio das relações com os professores outro entrevistado assume que houve desentendimentos entre aqueles que seriam os seus possíveis orientadores o que acabou por determinar a não continuação.

Para um entrevistado o motivo que o fez não querer voltar a fazer FPG tem a ver com o facto de só lhe fazer sentido se esta tiver reflexos na própria instituição onde trabalha, tal como descreveu “porque comecei a perceber que a formação pessoal só começava a fazer sentido se ela depois pudesse também ser integrada na própria instituição, se ela depois pudesse refletir-se em qualquer coisa na própria instituição” (P15). Os entraves de natureza burocrática justificam o facto de também um entrevistado ter optado por não continuar a investir na FPG.

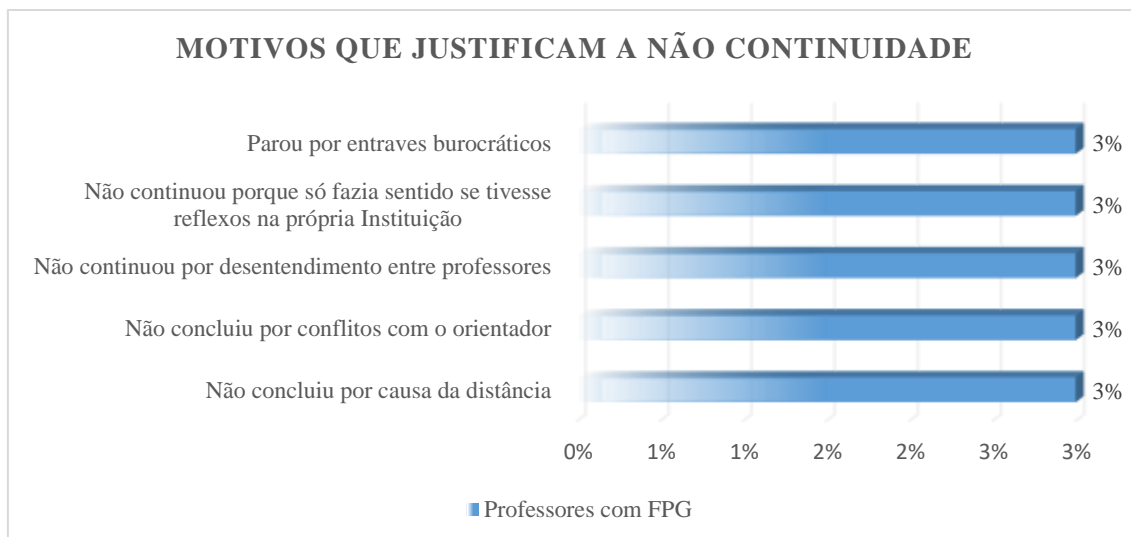


Gráfico 36 - Motivos que justificam os docentes participantes do AELC não prosseguirem com a FPG

Ainda no contexto da “continuidade” alguns dos professores com FPG que abordaram esta questão reagiram ao facto de não terem dado seguimento à sua formação. Assim, dos vinte e nove docentes que se pronunciaram sobre a possibilidade ou não de continuarem destaca-se a presença de três professores (10%) que assumem que se arrependem e lamentam não ter continuado.

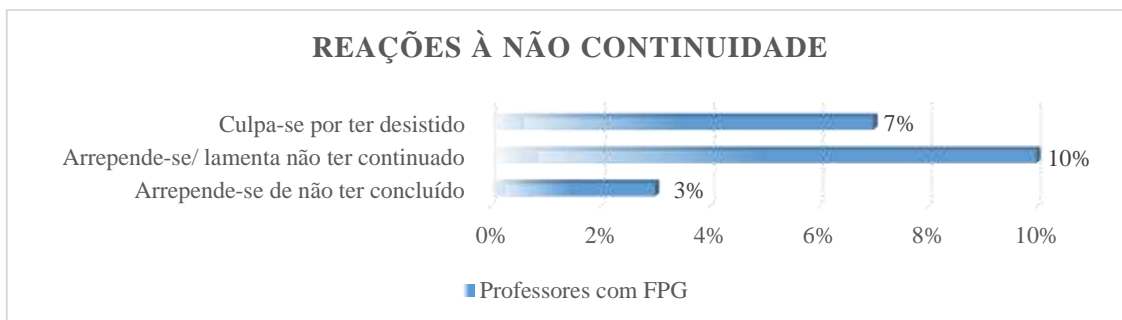


Gráfico 37 - Reações dos docentes participantes do AELC à não continuidade de um curso pós-graduado

Surgiram ainda outras questões relativamente à possível continuidade ou não da FPG que contempla o testemunho, entre outros, de três docentes (10%) que assumem ter sido convidados por docentes das Universidades nas quais fizeram as suas FPG para continuar e também de três professores (10%) que revelam que sentem necessidade de voltar a fazer FPG para se atualizarem.



Gráfico 38 - Outras reações dos docentes participantes do AELC face à continuidade da FPG

Foi-nos possível verificar que nenhum dos entrevistados afirmou haver relação direta entre os cargos que ocupam ou as funções que desempenham no AELC com a FPG que frequentaram. Importa referir que não está em causa somente a análise dos cargos de gestão e liderança escolar, mas sim de todas as tarefas, funções ou cargos mencionados por todos aqueles que concluíram cursos de pós-graduação.

No contexto das FPG realizadas foram vinte e oito os professores que partilharam perceções sobre o currículo destas formações. À semelhança de pontos abordados anteriormente também as informações contempladas no indicador “do ponto de vista curricular/ qualidade do currículo” permitiram-nos organizá-las em três momentos: características do currículo; qualidade do currículo e gestão curricular.

Por entre as inúmeras características do currículo apontadas pelos entrevistados e refletidas no gráfico seguinte de acordo com a frequência com que foram mencionadas ganham ênfase aquelas que foram mais referidas. Aqui destaca-se pela voz de seis docentes (21%) terem frequentado FPG que contemplaram um currículo interessante e sete (25%) que o descrevem como exigente. Ainda sete professores (25%) assumem haver um desequilíbrio entre a teoria e a prática onde a teoria prevaleceu em detrimento da prática e quatro entrevistados (14%) descrevem o currículo como organizado ou bem estruturado.

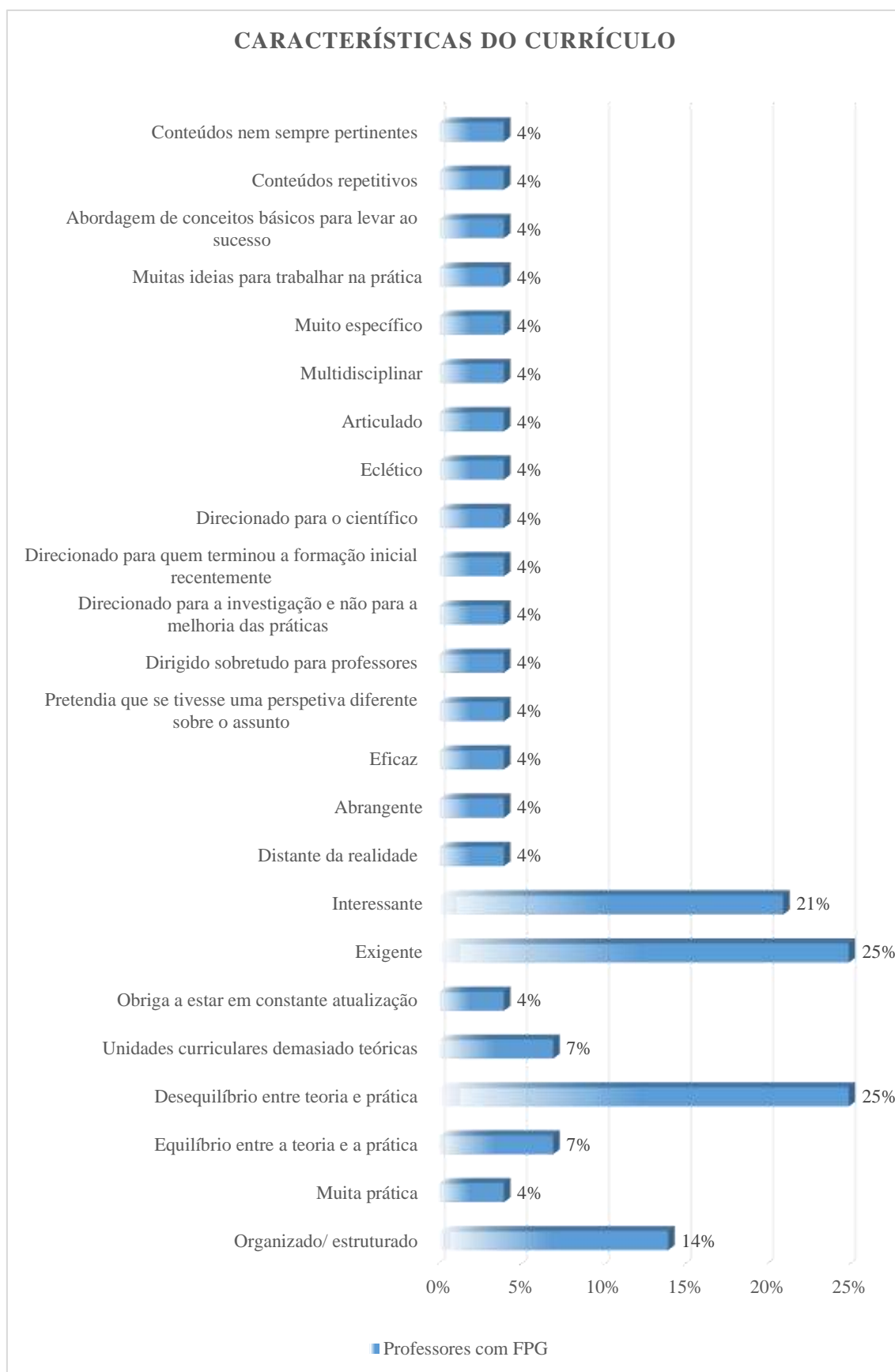


Gráfico 39 - Características do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Relativamente à qualidade do currículo doze dos vinte e oito professores (43%) que se pronunciaram relativamente às questões de natureza curricular caracterizam o currículo da formação que frequentaram como um bom currículo. No entanto dois docentes (7%) assumem que eram formações com problemas curriculares, acrescentando um destes professores que “os programas continuam a estar mal feitos” (P1).

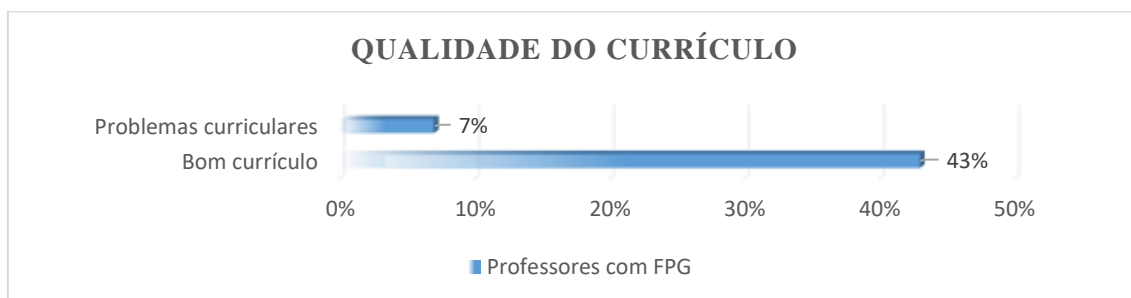


Gráfico 40 - Qualidade do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Considerando alguns aspetos mencionados relacionados com a gestão curricular verificamos que para um docente (4%) algumas unidades curriculares não funcionaram bem, opinião não partilhada por outro (4%) que afirma que as unidades curriculares da FPG que realizou ao serem combinadas com seminários promoveu a aprendizagem.

Para um professor também (4%) a gestão curricular foi enriquecida pelas relações pessoais que se estabeleceram e outro entrevistado (4%) reconhece que foi um currículo bem orientado. Uma opinião positiva sobre a gestão curricular é ainda partilhada por dois docentes (7%) que afirmam que gostaram da formação a que submeteram.

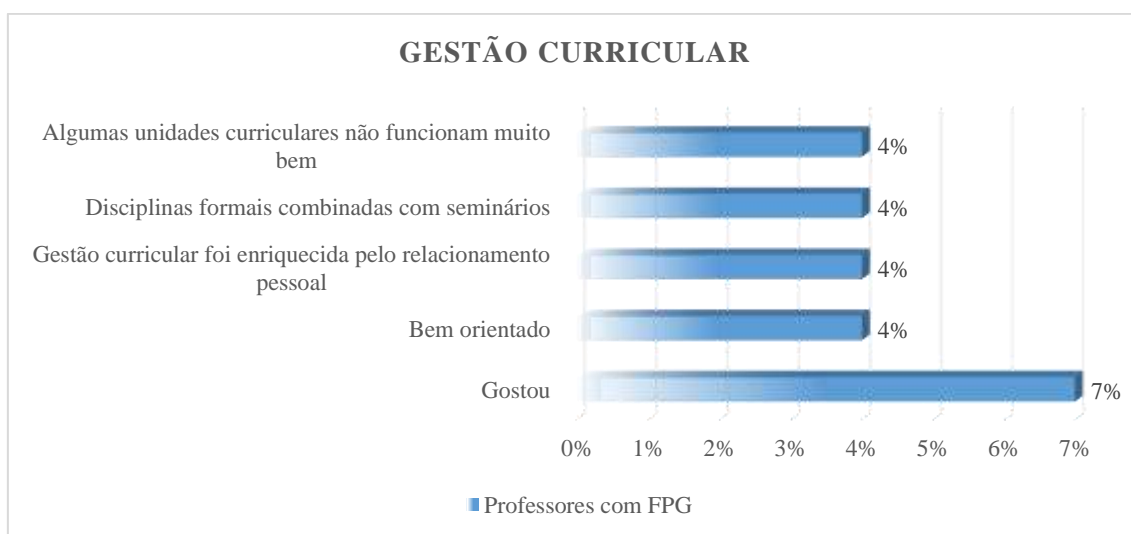


Gráfico 41 - Perceções dos docentes participantes do AELC face à gestão curricular das FPG frequentadas

A “Avaliação do curso frequentado”, mais um indicador de análise estabelecido, e abordado por todos os pós-graduados, permitiu que dividíssemos em dois as informações aqui contempladas: “Avaliação positiva do curso frequentado” e “Avaliação negativa do curso frequentado”.

Relativamente às considerações positivas feitas a propósito da FPG frequentada verificamos que se destaca por ser afirmado por treze docentes (36%) a realização de formações que permitiram adquirir conhecimentos, salientando o entrevistado P17 que “para mim foi sem dúvida o período de maior aprendizagem da minha vida”. A partilha entre colegas foi um aspeto referido por dez professores (28%) dos quais quatro destacam a importância de terem tido colegas com formações distintas para que houvesse uma partilha maior e mais rica de que é exemplo o discurso do entrevistado P2 “partilhas de outros que me iam enriquecer profissionalmente e aí posso mesmo garantir que foi, foi muito bom, foi muito bom”. Neste âmbito é ainda de sublinhar que a maioria dos entrevistados que fizeram considerações a propósito da avaliação da formação (vinte e dois professores – 61%) afirma ter gostado e ter sido uma boa formação e dez professores (28%) salientam as boas relações interpessoais.

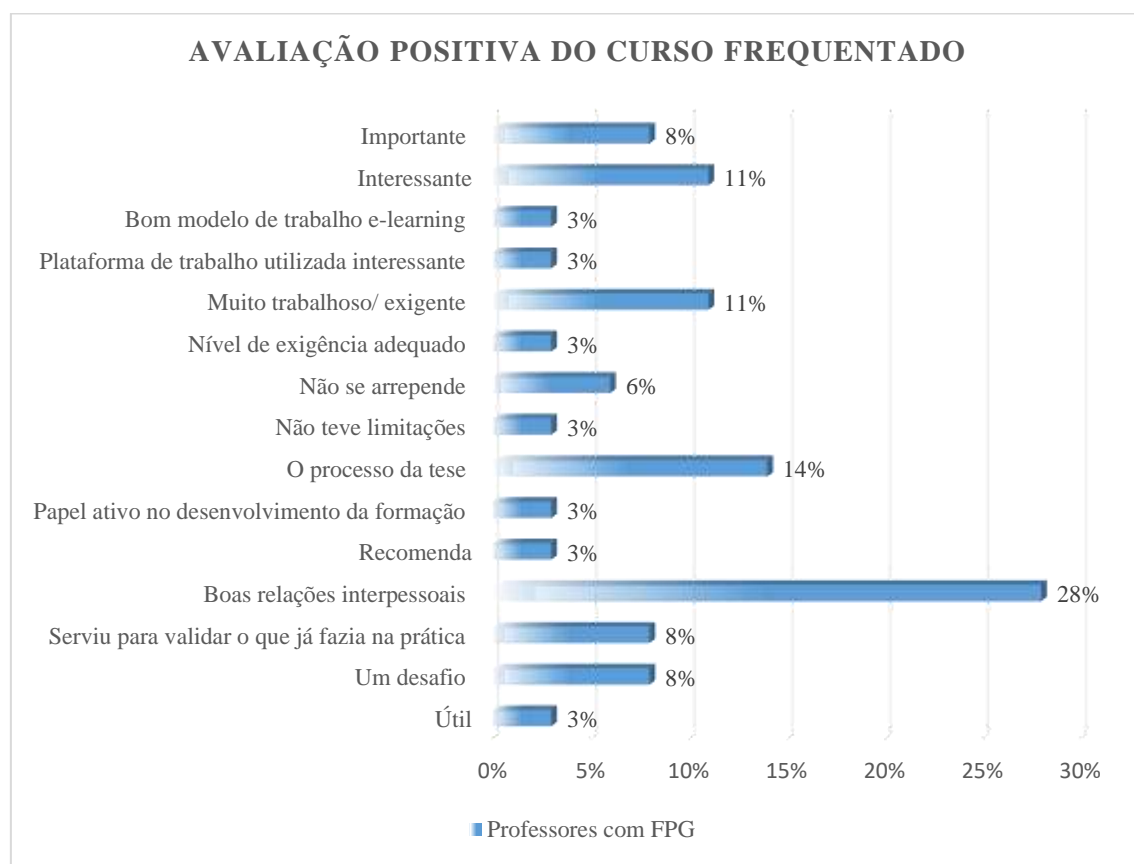


Gráfico 42 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

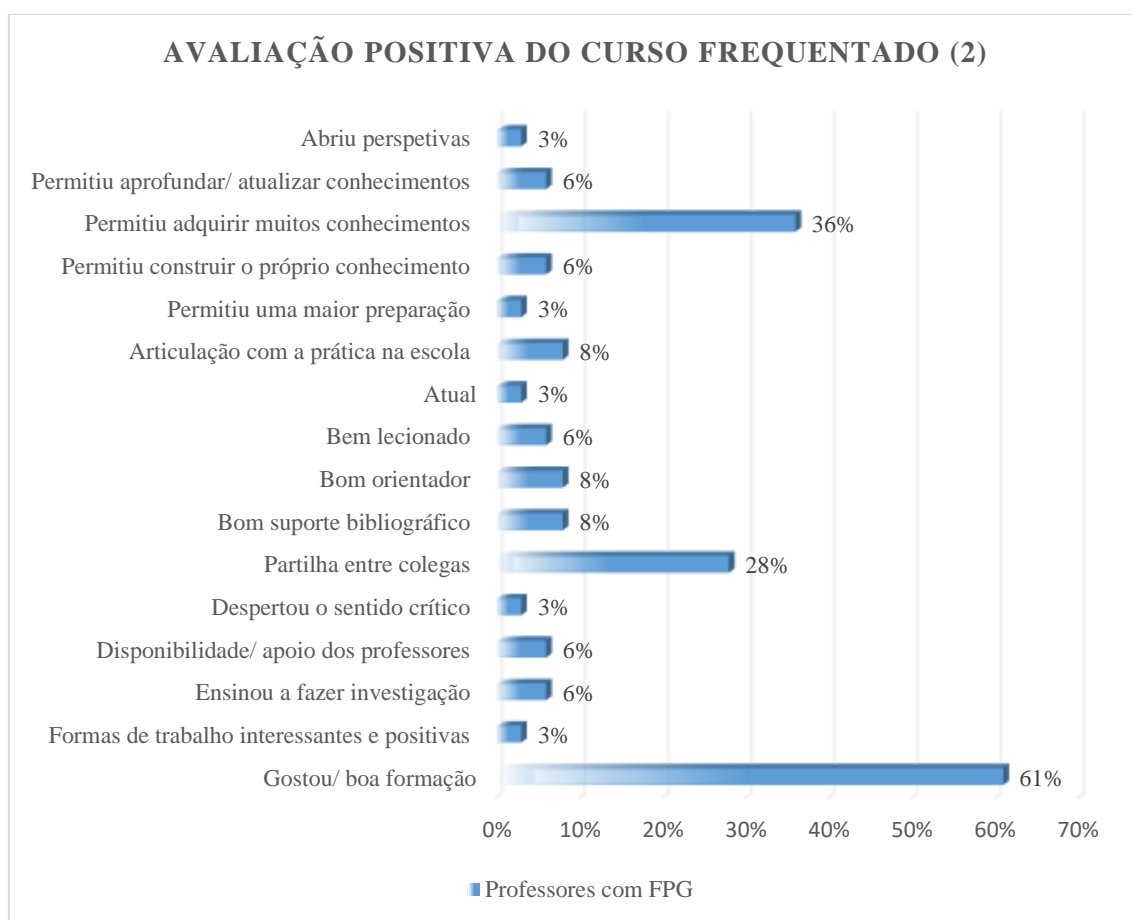


Gráfico 43 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Considerando os múltiplos aspetos partilhados pelos entrevistados que avaliaram negativamente a formação que frequentaram, sobressaem, referidos por sete docentes (19%), a falta de componente prática das próprias formações e a existência de um desfasamento entre as aprendizagens da Universidade e a prática na escola, uma vez que “nada é adaptado ao meio profissional” (P1), “há um pouco um desajustamento muito grande da realidade” (P3) e “porque entre a formação que se fazia, a teoria que se aprendia e a prática que nós tínhamos no dia-a-dia estão completamente desfasados” (P38).

AVALIAÇÃO NEGATIVA DO CURSO FREQUENTADO

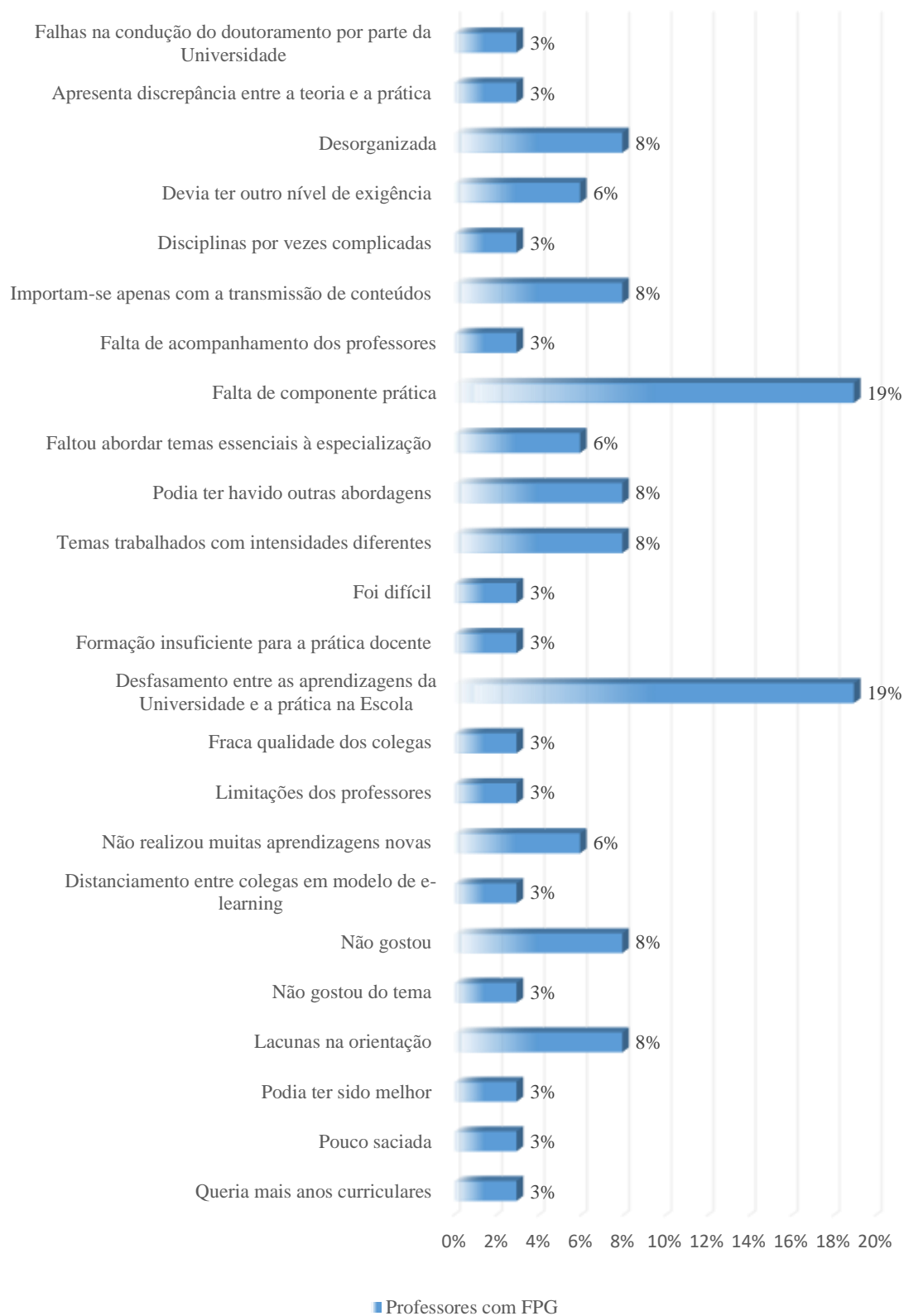


Gráfico 44 - Avaliação negativa das FPG frequentadas pelos docentes participantes do AELC

Foram vinte e sete os entrevistados que compartilharam percepções relativamente à avaliação dos seus processos de formação, tendo sido todas as considerações feitas num registo de avaliação negativa. Revelando os gráficos seguintes todas as apreciações competem-nos destacar aquelas que mais foram mencionadas. Assim, seis docentes (22%) descrevem o processo de formação como um processo difícil e quatro participantes (15%) assumem-no como dispendioso. Ainda nove professores (33%) reconhecem que se tratou de um processo complicado ao precisarem de conciliar com o trabalho que desenvolvem nas escolas, percetível, entre outros excertos, pelo discurso do docente P41 que afirma

“Eu tenho que estar aqui, tenho que ser profissional o mais possível, eu tenho que dar a estes alunos, eles estão aqui para ter uma boa professora, acabou, isso é azar o meu, se eu ando a dormir ou se ando a fazer mestrados ou se ando a fazer outra coisa qualquer é apenas um problema meu”.

Também o testemunho dado pelo professor P6 revela a dificuldade em conciliar o trabalho na escola e aquele que desenvolvem enquanto aluno de pós-graduação: “Quando estou a trabalhar na tese só me apetece trabalhar na tese, mas depois quando estou a trabalhar para os meus alunos só me apetece trabalhar para os meus alunos e acabo por entrar neste conflito”. Neste seguimento sete docentes (26%) afirmam mesmo que não tinham tempo para se dedicar.

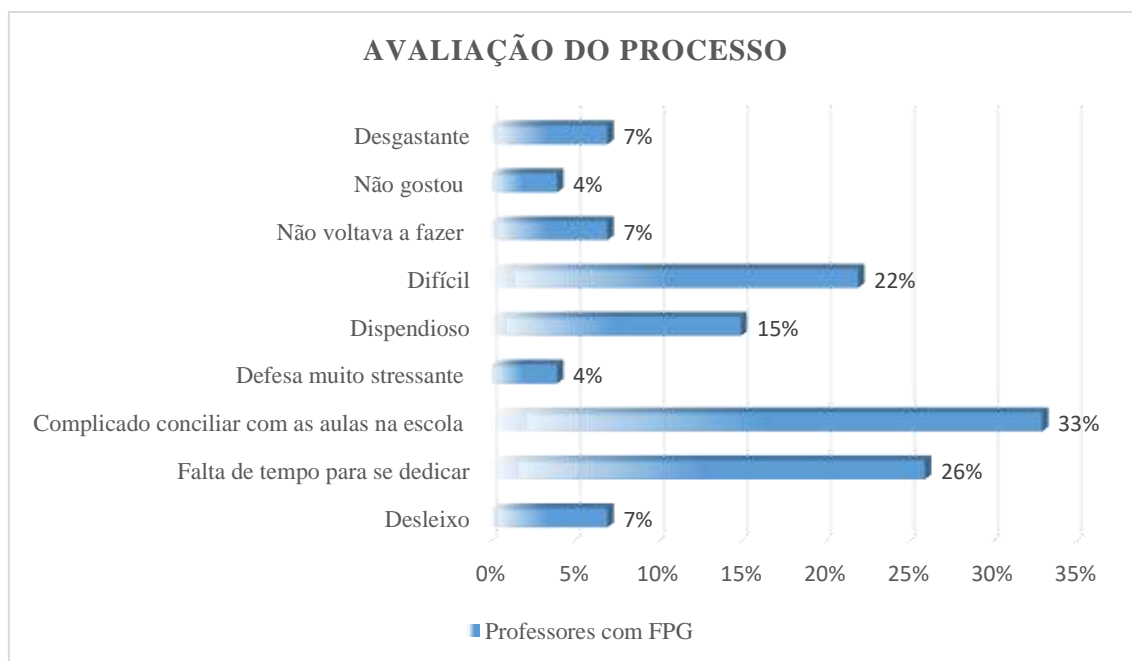


Gráfico 45 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do AELC

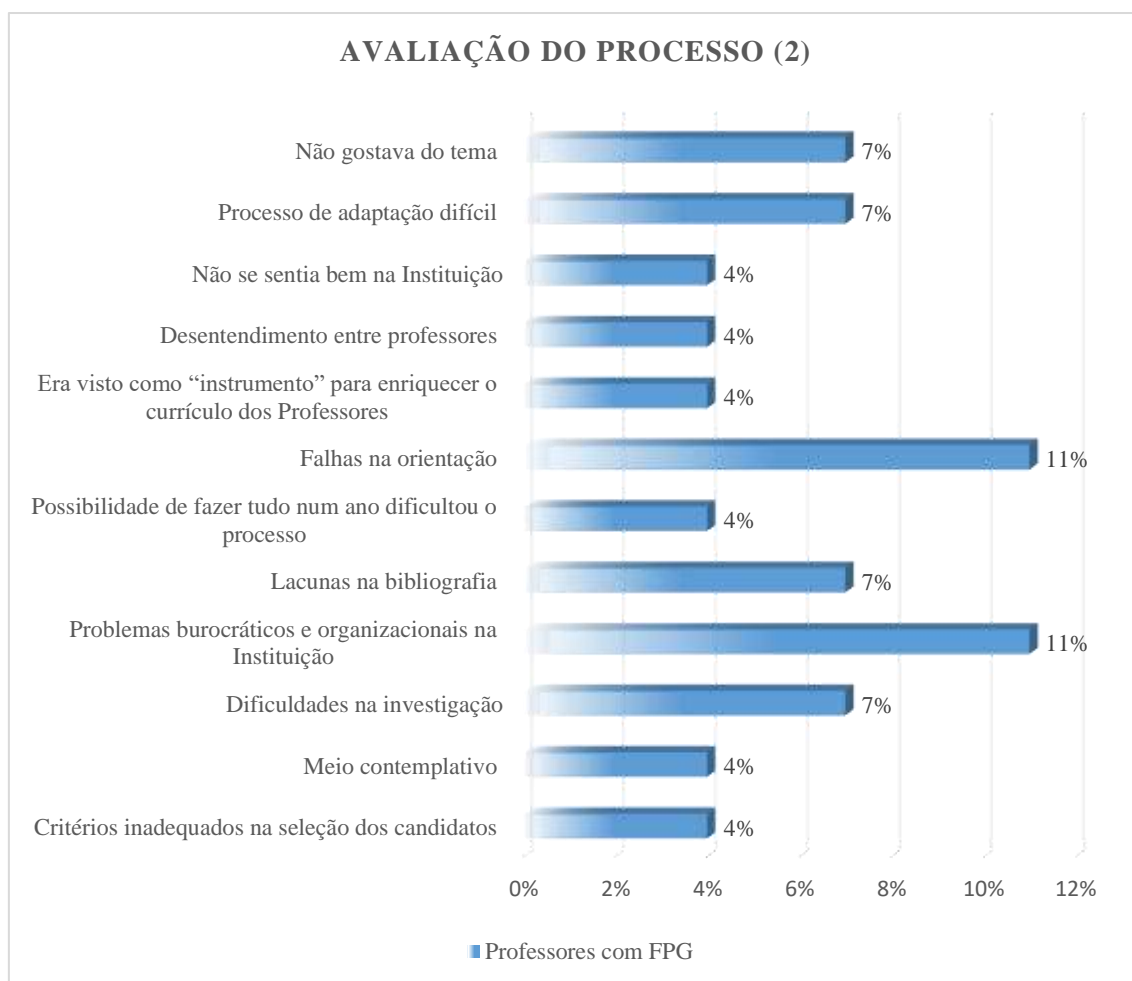


Gráfico 46 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do AELC (2)

Quanto à avaliação da instituição onde realizaram as suas FPG oito docentes pronunciaram-se a este propósito, dos quais metade (50%) assumem a existência de problemas burocráticos, organizacionais e administrativos.

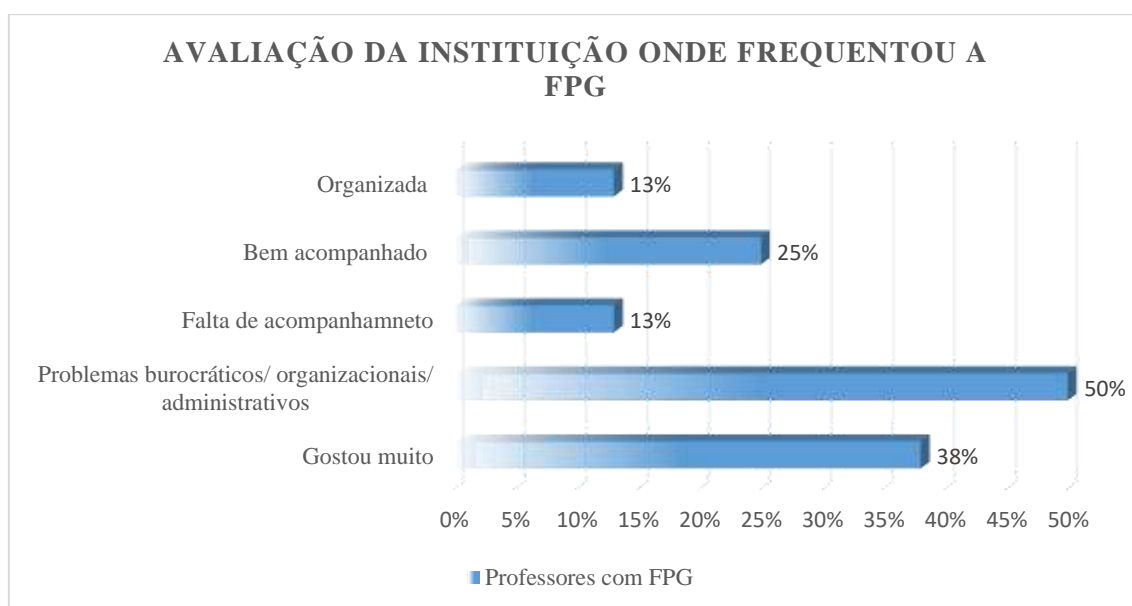


Gráfico 47 - Avaliação das Instituições onde foram frequentadas as FPG pelos docentes participantes do AELC

Catorze entrevistados pronunciaram-se relativamente aos docentes responsáveis por lecionar as diferentes unidades curriculares das FPG frequentadas. Neste âmbito destaca-se a opinião de seis professores (43%) que assumem que se cruzaram com bons docentes salientando o entrevistado P24 que “(...) devo tudo, se calhar, aos professores que apanhei, foram excelentes, excelentes.”.

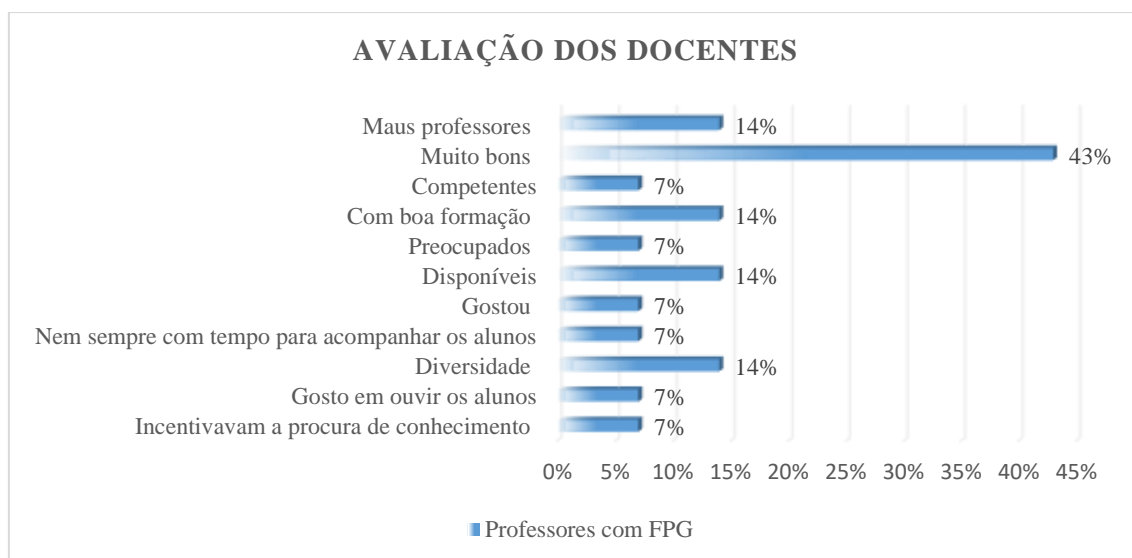


Gráfico 48 - Avaliação dos docentes que lecionaram as FPG frequentadas pelos professores participantes do AELC

Partindo das considerações feitas por sete dos docentes pós-graduados ganham relevo as afirmações de quatro (57%) que referem tratar-se de um investimento com consequências pessoais, assumindo um destes professores que se trata de uma opção danosa e que acaba por prejudicar o agregado familiar como relata: “eu sou casado, tenho três filhos e isso dificultou um pouco o plano familiar” (P12). Ainda cinco entrevistados (71%) assumem que é uma opção que obriga a um grande investimento.



Gráfico 49 - Avaliação do investimento financeiro das FPG pelos docentes participantes do AELC

f) Distinções

No que respeita às distinções entre um professor com e sem FPG todos os docentes entrevistados fizeram referência a este propósito. Para uma análise mais precisa, dividimos a informação em três momentos que nos permitem uma leitura e compreensão mais precisas. Importa referir que as informações partilhadas pelo total de participantes poderão não ser integradas nos três momentos, justificando-se assim, mais uma vez, a possibilidade da soma não ser os 100%.

Num primeiro tópico “Professores com e sem FPG. Distinções?” procuramos compreender se há ou não elementos que diferenciam um professor com FPG de outro que não a realizou e se essas diferenças são identificadas. Num segundo momento é nossa intenção assinalar as características dos docentes com FPG apontadas pelos entrevistados e por último “Professores com e sem FPG – outras questões” onde contemplamos outras perceções partilhadas no domínio daquilo que marca a diferença no contexto das pós-graduações. Neste ponto, tornou-se importante distinguir as perceções dos docentes pós-graduados daqueles que ocupam cargos de liderança.

No domínio das distinções reconhecidas entre os professores com e sem FPG compete-nos destacar o facto de quinze docentes com FPG (32%) assumirem que há diferenças e para onze professores pós-graduados (23%) não há qualquer elemento que os diferencie. Neste âmbito, entre outros dados representados graficamente, compreendemos que para dois entrevistados que desempenham funções de gestão e liderança no AELC e que frequentaram cursos de pós-graduação (4%), tal como para nove docentes também no desempenho de funções de liderança, mas sem FPG (19%) não há desigualdades em função da formação realizada.

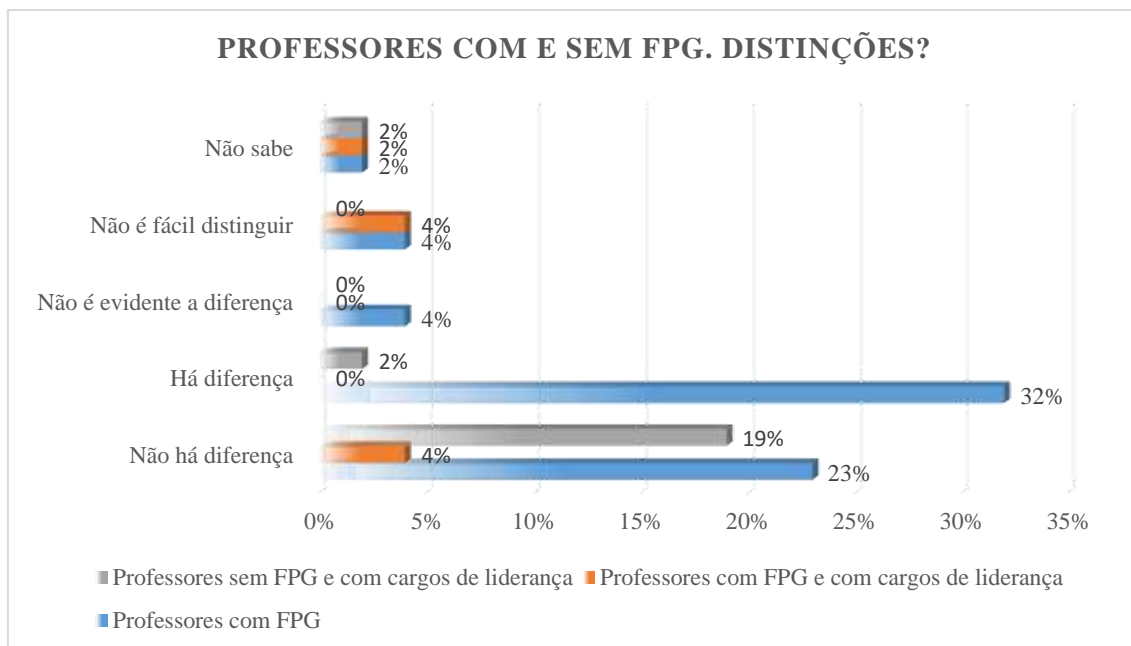


Gráfico 50 - Distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes participantes do AELC

A propósito das características que marcam a diferença entre um professor com e sem FPG foram inúmeras as mencionadas pelos docentes com esta graduação que são seguidamente apresentadas. Verificamos que aquelas que surgem com maior frequência estão relacionadas com o facto daqueles que realizaram cursos de FPG serem profissionais mais interventivos e participativos referido por três docentes (6%) e com o facto de serem pessoas mais críticas e aqueles que questionam mais nos diferentes momentos na escola mencionado por dois entrevistados (4%).

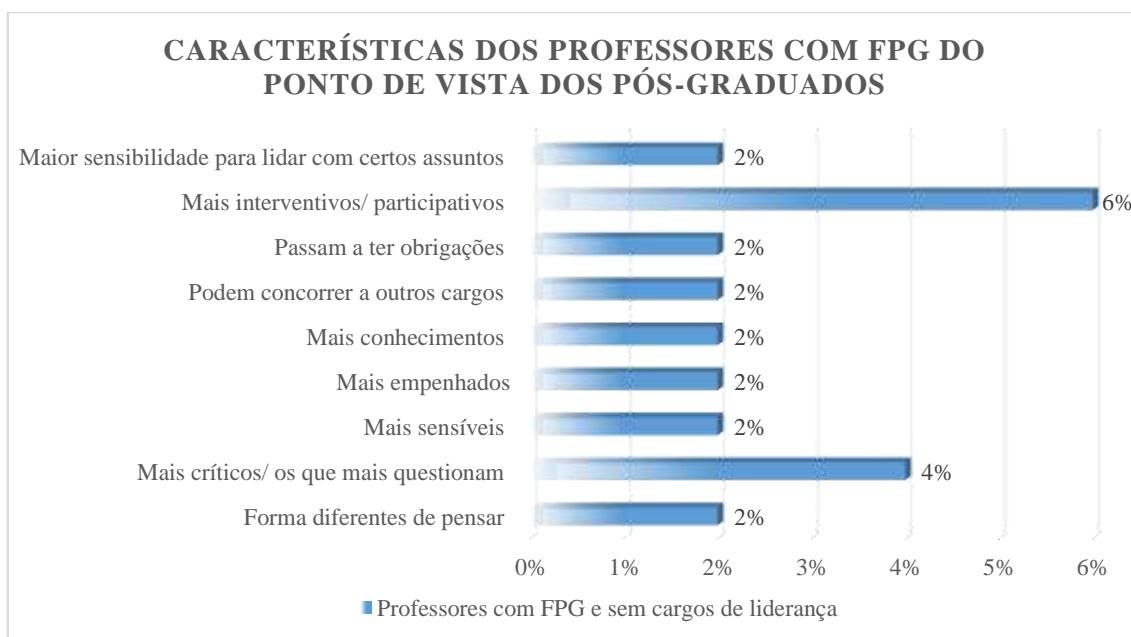


Gráfico 51 - Características dos professores com FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

Ainda no que concerne às distinções de um professor com e sem FPG emerge a noção pela parte de três docentes (6%) de haver melhores profissionais que não têm FPG.

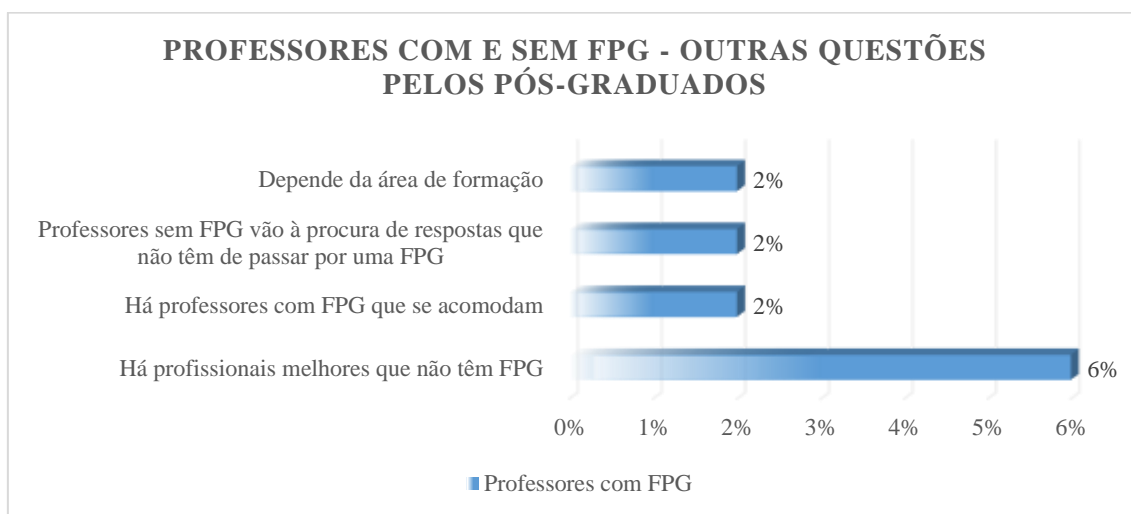


Gráfico 52 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

Quando questionados sobre o que distingue um professor com e sem FPG os docentes que ocupam cargos de liderança atribuem aos pós-graduados um conjunto de características. No entanto, ganha ênfase por parte de quatro professores com cargos de liderança, dos quais três não têm FPG (6%) e um obteve pelo menos um diploma de pós-graduação (2%), o facto dos docentes com FPG terem mais conhecimentos até mesmo noutras áreas que não as da sua área científica. Neste domínio, destaca-se por parte de dois líderes entrevistados e com FPG (4%) a ideia de que os professores que apostam na pós-graduação têm uma visão diferente de escola. Ainda um docente que desempenha funções de gestão e liderança no AELC e sem FPG (2%) e outro com as mesmas funções, mas com FPG (2%) referem que as distinções se dão ao nível do reconhecimento monetário. Salienta-se também a partilha de dois professores líderes e sem FPG (4%) a ideia de que os colegas pós-graduados são mais inovadores.

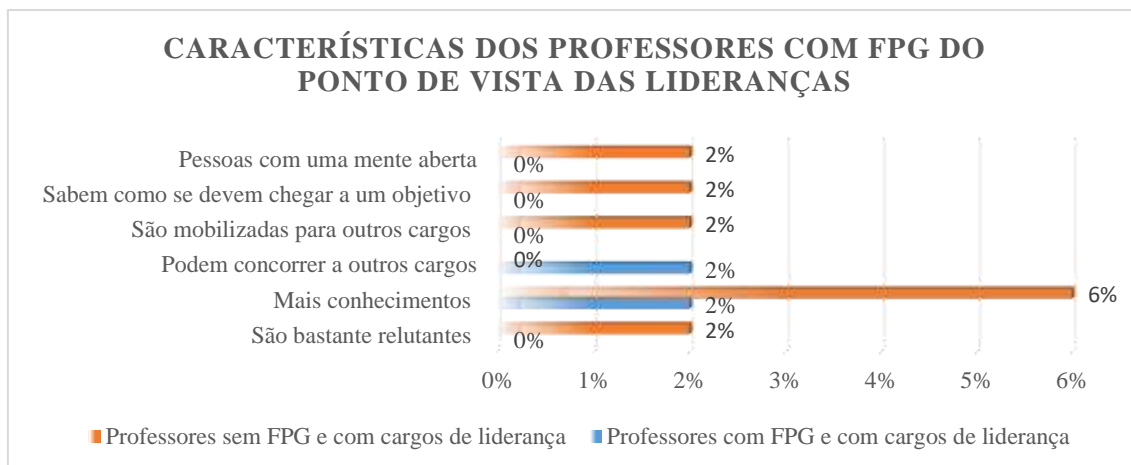


Gráfico 53 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC

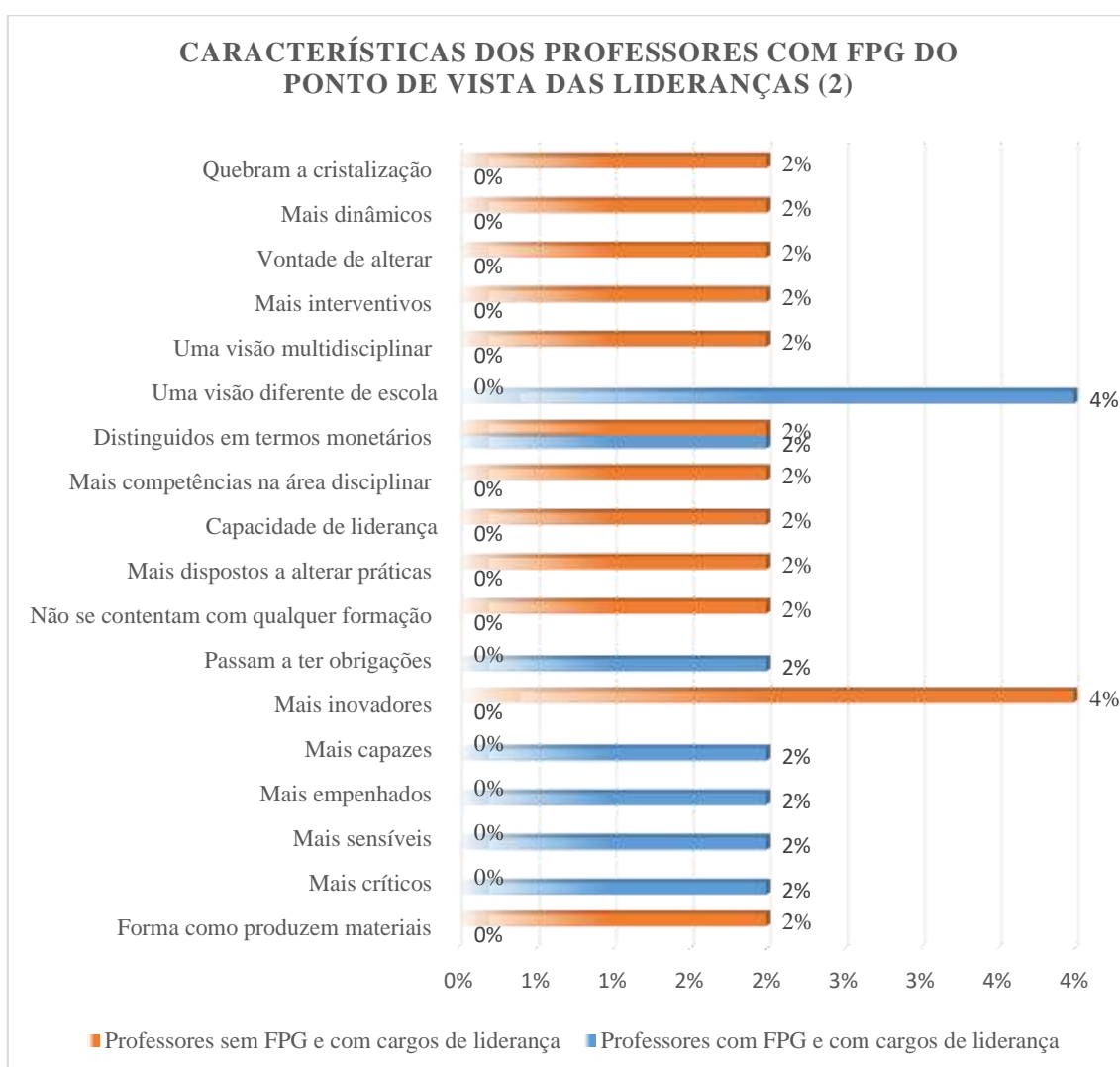


Gráfico 54 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC (2)

Ainda no seguimento das possíveis distinções entre um professor com e sem FPG emerge por dois professores com cargos de liderança e sem FPG (4%) a percepção

de que há docentes sem FPG que são mais empenhados. Salienta-se também por três entrevistados líderes (um com FPG - 2% e dois sem FPG - 4%) que é dada mais importância à experiência do que à formação.

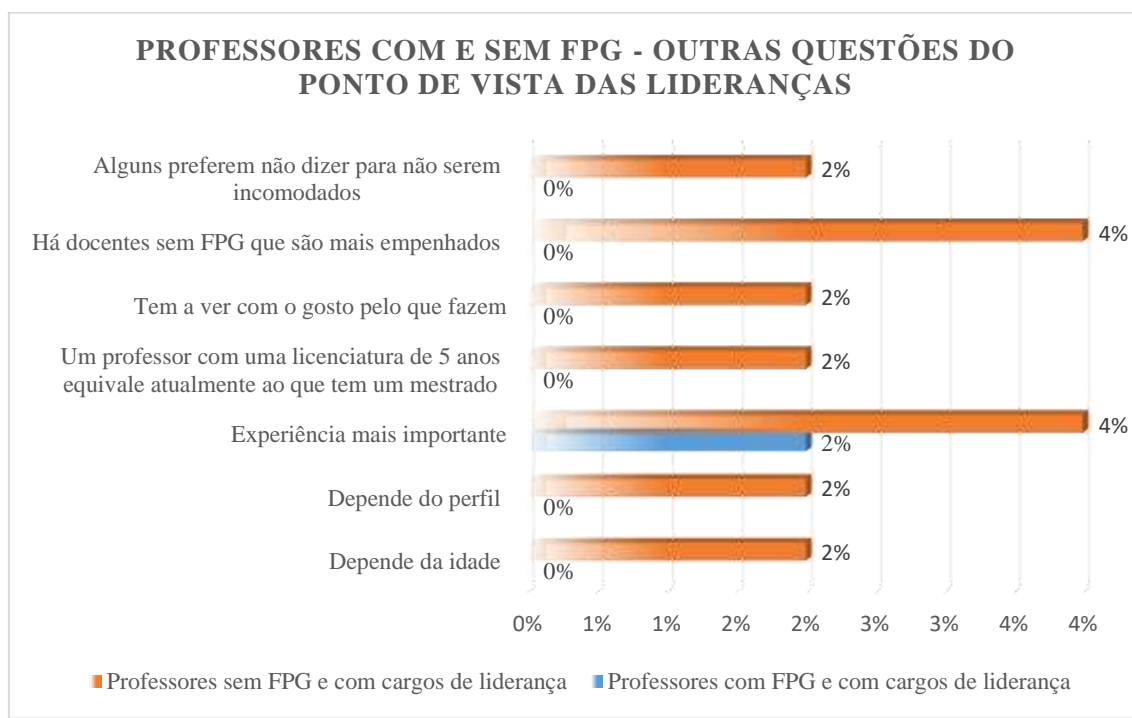


Gráfico 55 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes com cargos de liderança do AELC

Quando questionados sobre o que distingue os entrevistados dos professores em geral, vinte e sete docentes com FPG mencionaram alguns aspetos que os destacam dos restantes colegas. Neste sentido, é importante referir que o mesmo entrevistado pode ter apontado mais do que um elemento. Não descurando, assim, as muitas características partilhadas e apresentadas seguidamente, torna-se relevante salientar aquelas que foram partilhadas pelo maior número de docentes. Desta forma, verificamos que cinco professores (19%) referem que nada os distingue dos restantes, enquanto sete (26%) não sabem que elementos os diferenciam. Ainda neste âmbito cinco professores (19%) reconhecem que o que os destaca dos restantes colegas são os conhecimentos que adquiriram e quatro (15%) as abordagens ou perspetivas diferentes que têm a nível curricular. Também cinco entrevistados pós-graduados (19%) referem como elemento diferenciador a forma de intervirem e de estar na escola, assumindo, entre outros, o pós-graduado P12 que “Eu vejo a escola de outra forma, eu vejo a escola de pessoas e não de números”.

O QUE DISTINGUE O ENTREVISTADO DOS PROFESSORES EM GERAL

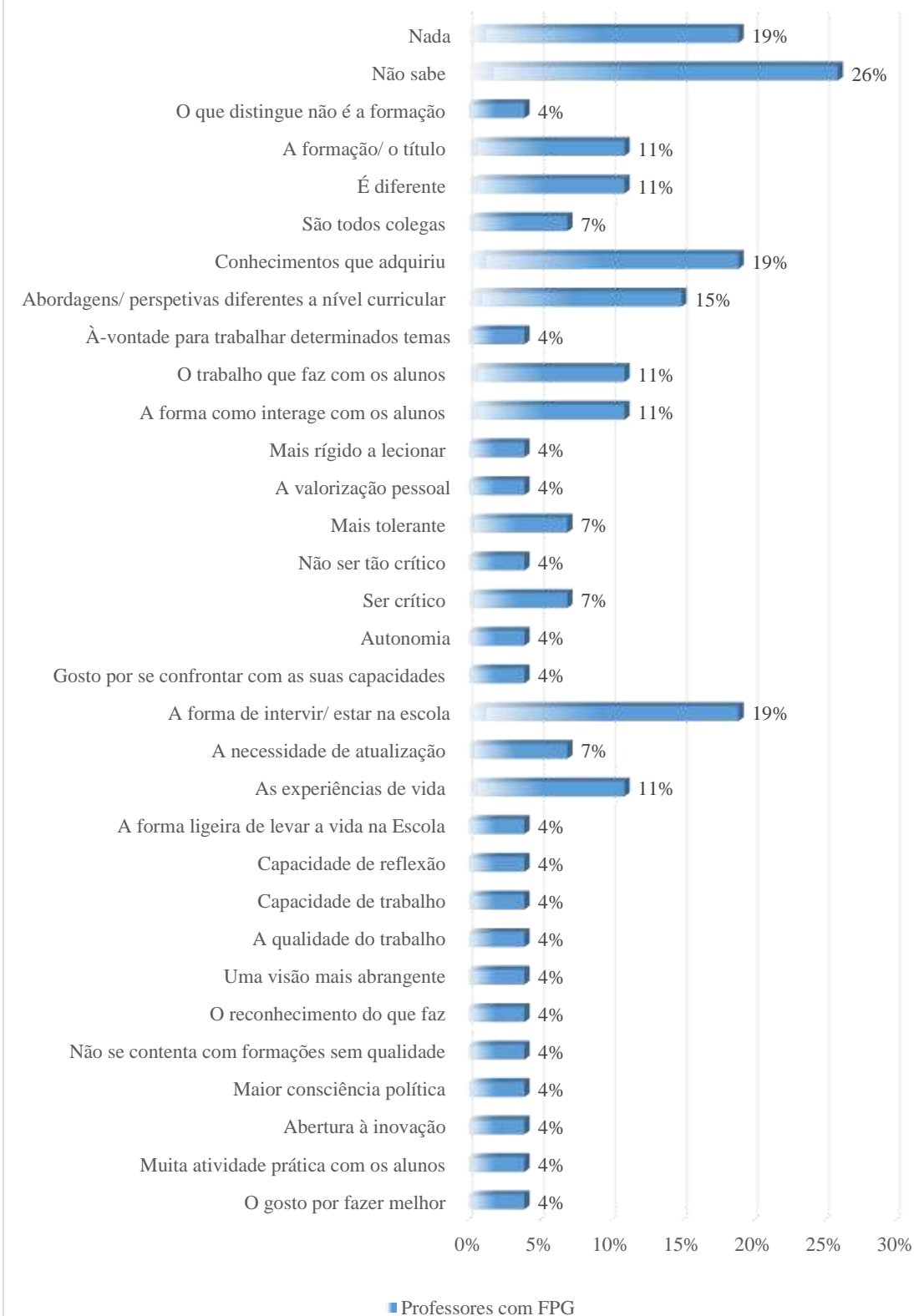


Gráfico 56 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do AELC dos restantes colegas

g) Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada

Todos os entrevistados foram questionados sobre a existência ou não de estímulos para fazer FPG. Neste contexto, relativamente aos estímulos criados pelo próprio professor foram quatro os docentes que os mencionaram.

Um dos professores com FPG (25%) refere a necessidade de investir na formação e um docente pós-graduado (25%) defende que tem de se tratar de uma iniciativa de carácter pessoal. Este último aspeto assumido como estímulo é igualmente apontado por um docente com FPG e que ocupa cargos de liderança (25%).

O único participante na investigação sem FPG e com funções ao nível da gestão e liderança escolar que mencionou estímulos criados pelo próprio professor (25%) refere neste contexto a motivação pessoal.

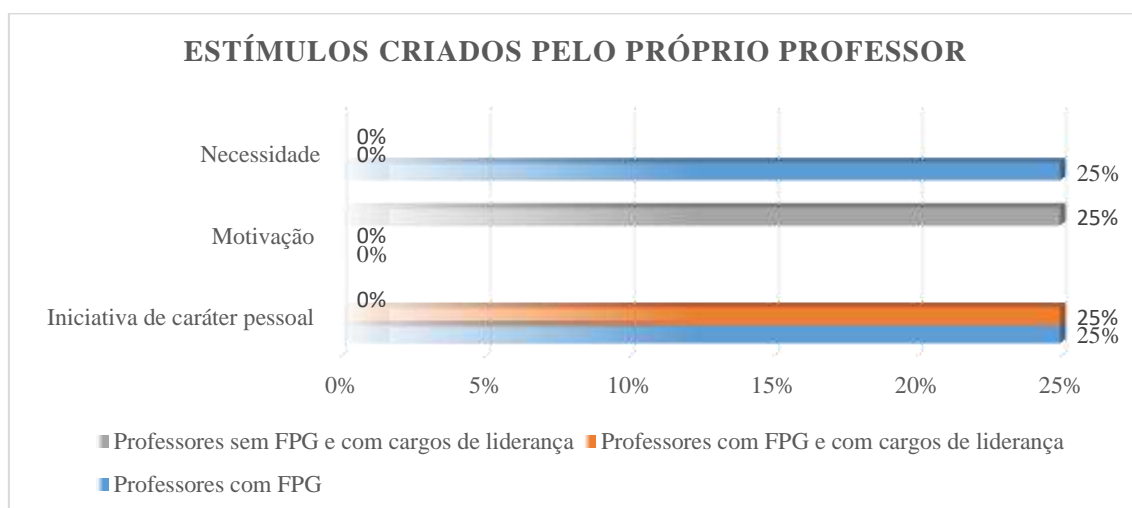


Gráfico 57 - Estímulos criados pelo próprio professor reconhecidos pelos docentes participantes do AELC

Considerando a categoria “Estímulos para fazer FPG” e o indicador “Dados pela escola” organizámos a informação em três pontos distintos permitindo, assim, uma análise mais rigorosa e organizada, considerando as informações partilhadas por trinta e oito entrevistados. Desta forma, num primeiro ponto, direccionamos a atenção para as informações sobre o conhecimento ou não dos estímulos dados pela escola para fazer FPG; num segundo ponto para os tipos de estímulos dados pela escola e num terceiro ponto para outras questões associadas ao mesmo indicador.

Relativamente aos estímulos dados pela escola prevalece a opinião partilhada por dezanove professores com FPG (50%), cinco elementos com FPG e com cargos de liderança (13%) e ainda seis docentes sem FPG e com cargos de liderança (16%) que afirmam que não há incentivos dados pela escola para fazer FPG.

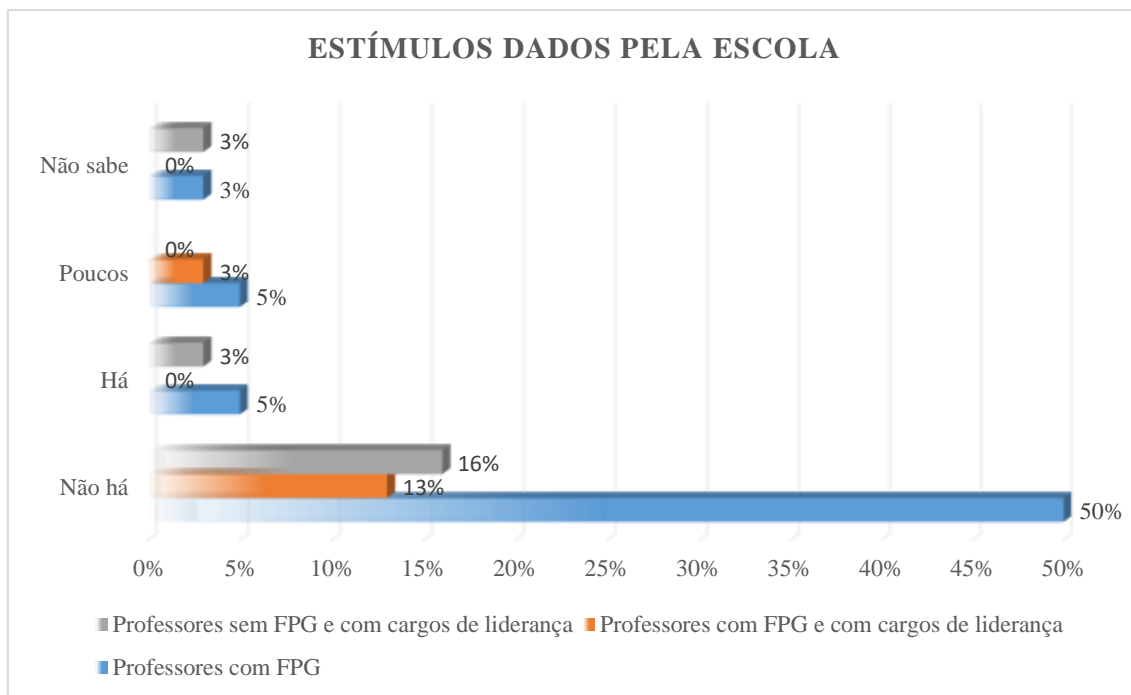


Gráfico 58 - Estímulos dados pela Escola reconhecidos pelos docentes participantes do AELC

Foram mencionados por trinta e oito entrevistados tipos de estímulos dados pela escola para fazer FPG. É de destacar os dados que revelam que para cinco pós-graduados (13%), para dois professores sem FPG e com cargos de liderança (5%) e para três docentes com FPG e com cargos de liderança (8%) a escola permite que os professores façam FPG sem serem colocados obstáculos. Neste âmbito ainda cinco docentes com FPG (13%), um professor com cargos de liderança, mas sem FPG (3%) e ainda três docentes líderes com FPG (8%) asseguram que há facilidade de horário por parte da escola quando se opta por realizar um curso pós-graduado.

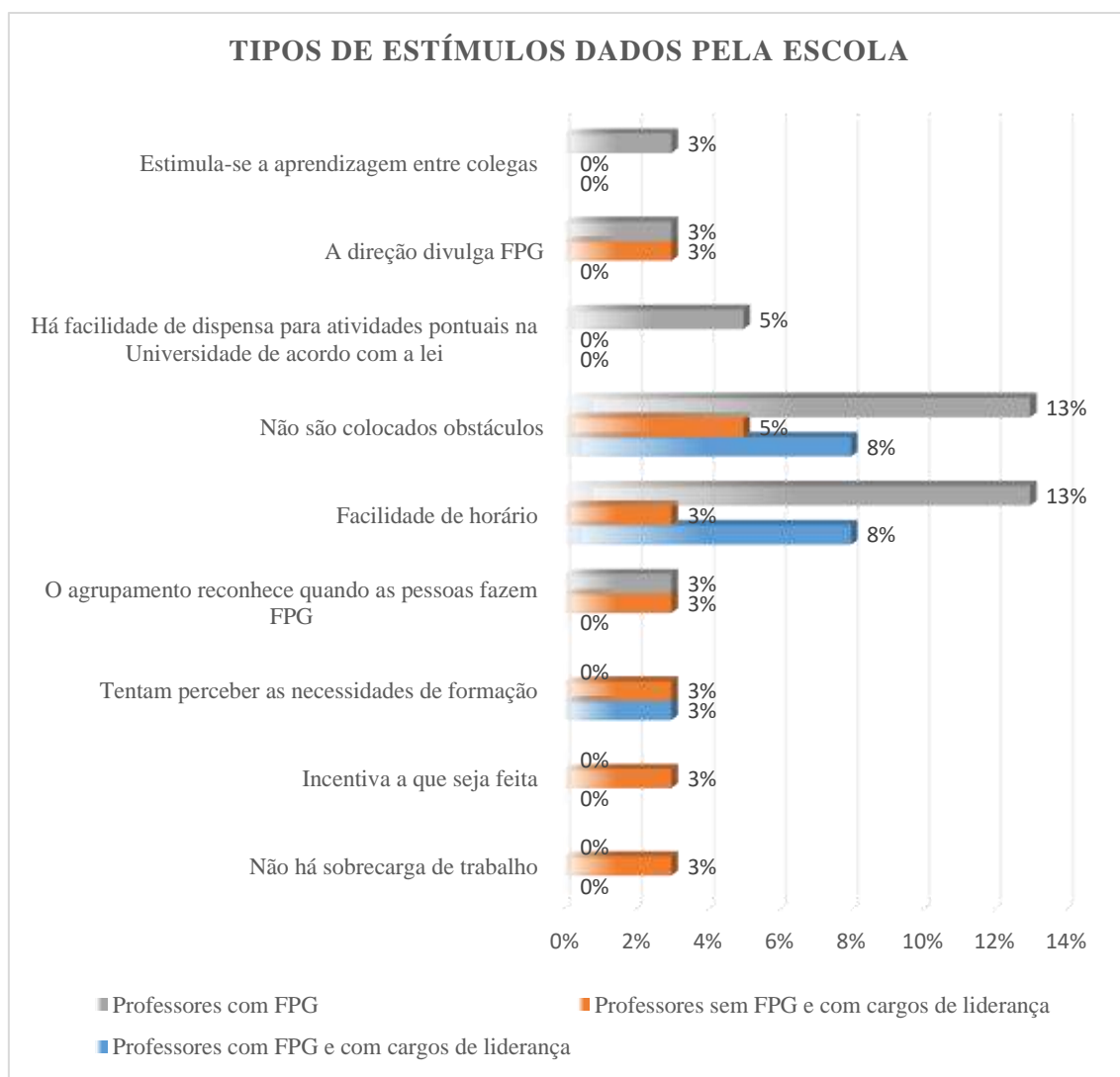


Gráfico 59 - Tipos de estímulos dados pela Escola reconhecidos pelos docentes participantes do AELC

Ainda no âmbito dos estímulos dados pela escola três docentes com FPG (10%) afirmam que não há redução de horário, contradizendo as perceções de outros entrevistados apresentadas anteriormente. Neste seguimento, um docente pós-graduado (3%) revela que quando precisam de faltar tem de ser feita a troca com os alunos, porque não há qualquer ajuste feito pela escola, justificando que “há situações em que é imprescindível, porque se acontece, sei lá, uma conferência, em que acontece a necessidade de nos deslocarmos a qualquer lado e isso coincide inevitavelmente com as aulas, o máximo que podemos fazer é uma permuta, tentar trocar com os alunos” (P15).

Podemos ainda neste contexto destacar o facto de dois docentes (6%) mencionarem que os professores são os verdadeiros responsáveis pela procura da sua formação.

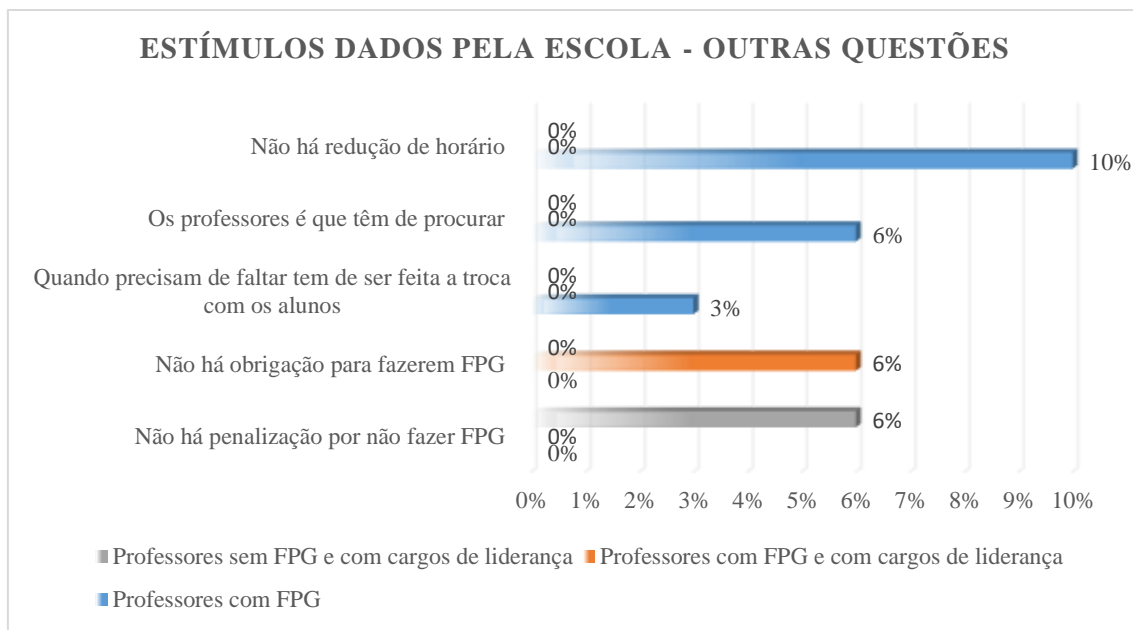


Gráfico 60 - Outras questões face aos estímulos dados pela Escola pelos docentes participantes do AELC

No que concerne aos estímulos dados pela Tutela foram apenas quatro os entrevistados que teceram algumas considerações sobre este aspeto. Somos aqui levados a salientar a referência à progressão na carreira feita por dois participantes pós-graduados (50%) como um dos estímulos dado anteriormente.

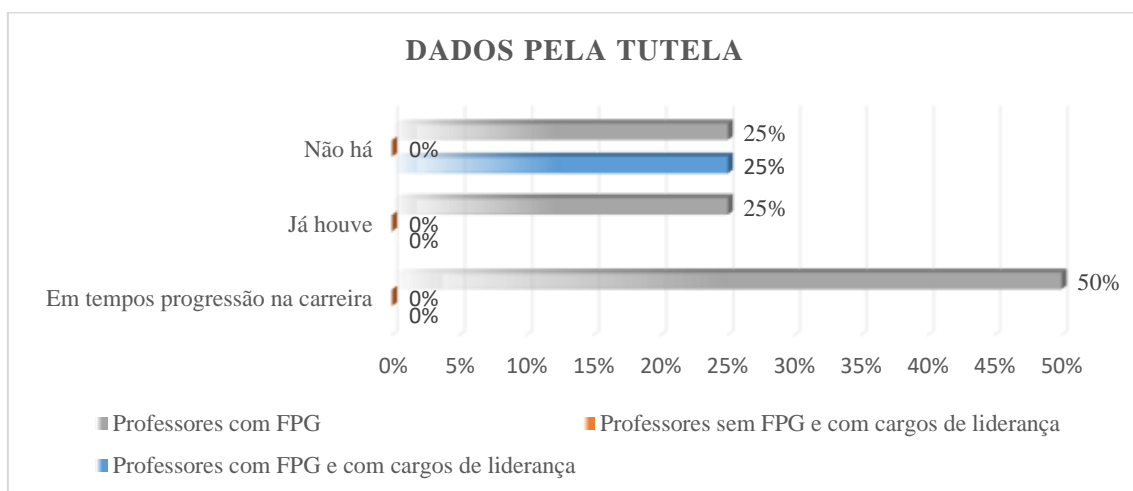


Gráfico 61 - Estímulos dados pela Tutela reconhecidos pelos docentes participantes do AELC

h) Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

A “Importância atribuída à FC pelos professores com FPG” consiste em mais um indicador que resultou da análise das entrevistas realizadas contemplando perceções de cinco docentes. Tendo sido todas as ideias partilhadas apenas por um docente (20%) parece-nos oportuno salientar aquela que se refere à importância da FC na avaliação revelando o entrevistado que “(...) eu já fiz aqui formação em termos sei lá, em termos

da área de desporto que me deu na mesma os créditos e não sei o quê e acho que é uma mais-valia também (...)" (P32).

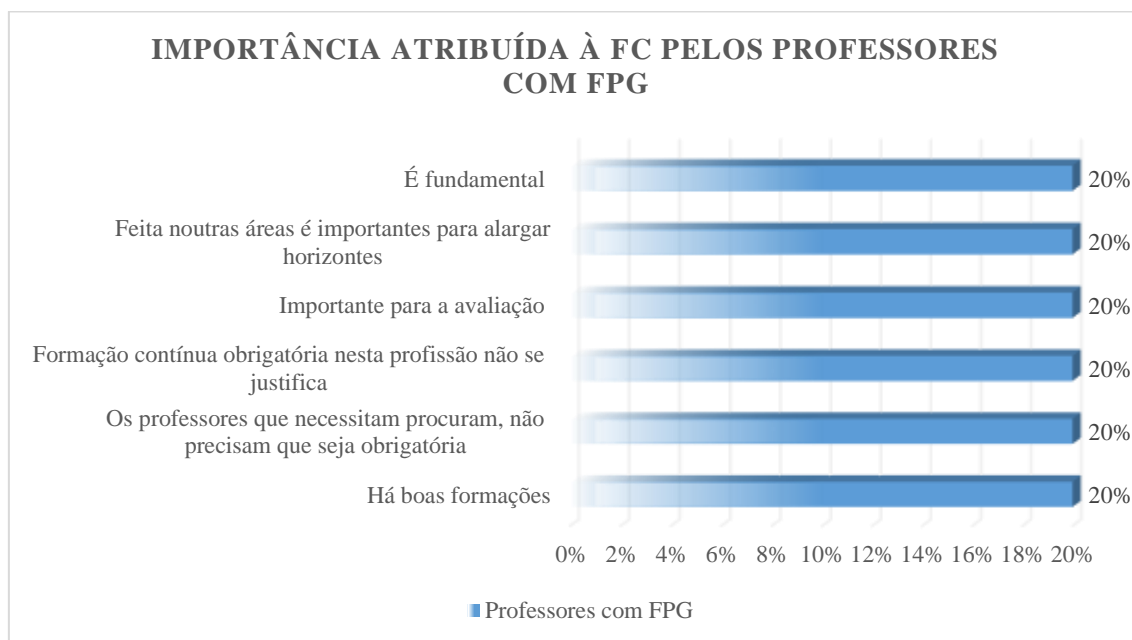


Gráfico 62 - Importância atribuída à FC pelos docentes com FPG participantes do AELC

Quanto à “Importância atribuída à FC pelas lideranças” apenas quatro professores líderes do AELC pronunciaram-se a este propósito. Neste contexto destacam-se, pela voz de dois docentes (50%), a importância concedida à FC e a ideia de que se deve recorrer à esta formação quando se procura conhecimento.



Gráfico 63 - Importância atribuída à FC pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC

Num registo de comparação da FC com a FPG apenas recolhemos as perceções de três entrevistados com FPG. Cada aspeto referido foi mencionado apenas por um professor (33%) que se espelha no gráfico que se segue.

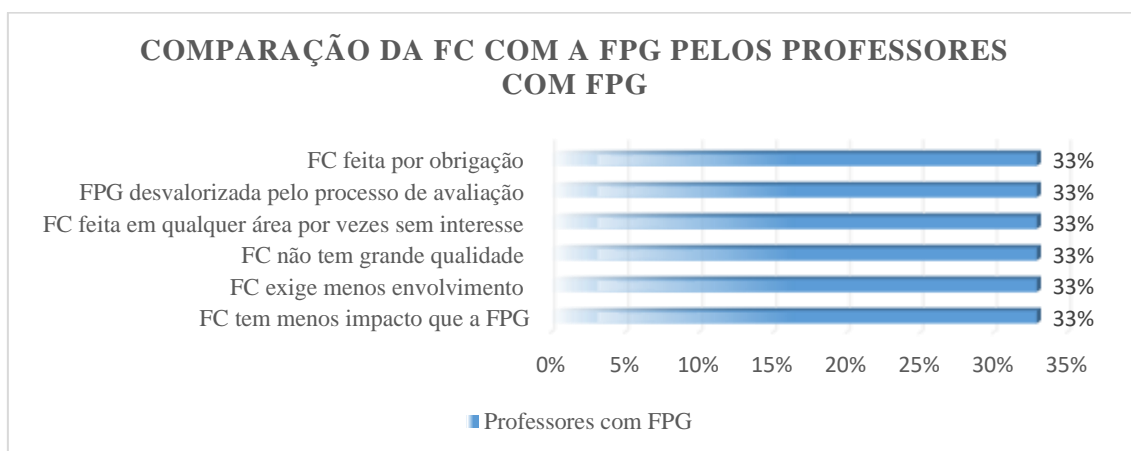


Gráfico 64 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG participantes do AELC

Dois professores com cargos de liderança no AELC fizeram considerações numa perspetiva comparativa da FC com a FPG. Ambos os professores (100%) assumiram que a FC exige menos tempo e também é menos dispendiosa do que a FPG tornando-se, assim, a informação de destaque a este propósito.

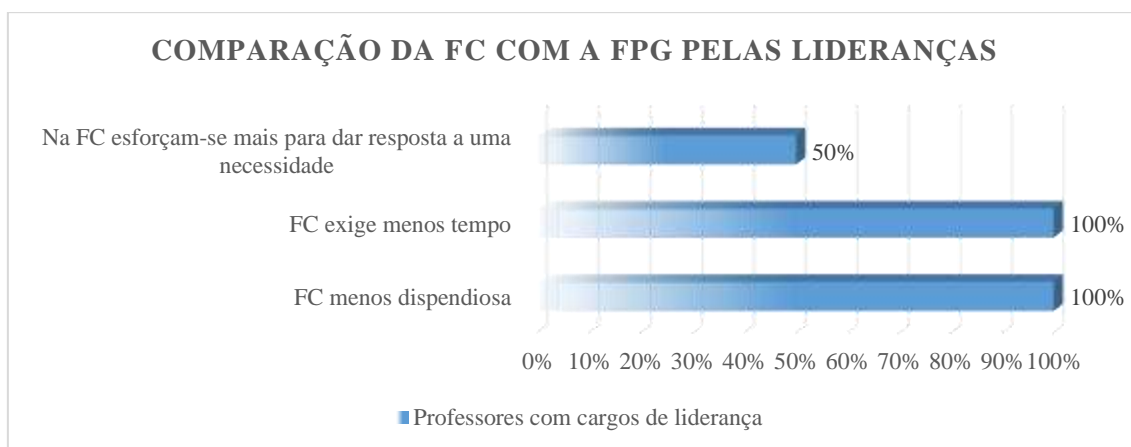


Gráfico 65 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do AELC

i) (Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças

Perceber qual o conhecimento que os docentes que ocupam cargos de liderança na escola têm sobre as FPG dos colegas com quais trabalham foi objetivo também da entrevista realizada. A este propósito foram dezasseis os entrevistados que se pronunciaram. Neste sentido, as informações recolhidas integradas no indicador “Conhecimento dos professores com FPG na escola” organizámos em dois pontos distintos. Um primeiro tópico onde se revela o nível de conhecimento sobre a existência

de docentes com FPG e num segundo ponto contemplámos algumas explicações dadas que justificam o (des)conhecimento.

Começamos, então, por verificar que se destaca o facto de catorze docentes (82%) assumirem que sabem que existem colegas com FPG na escola.

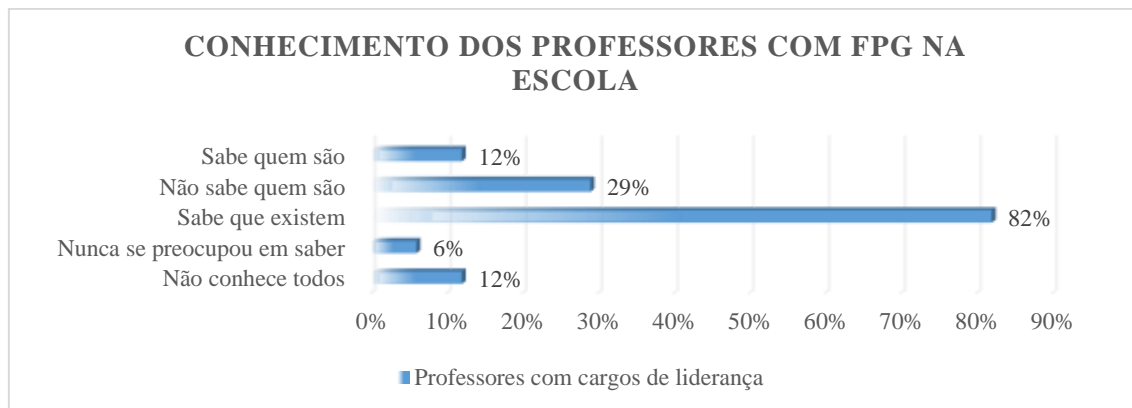


Gráfico 66 - Conhecimento dos professores com FPG no AELC pelos docentes participantes com cargos de liderança

No seguimento do conhecimento dos professores com FPG na escola constatamos que dos dezasseis entrevistados líderes destaca-se a perceção de três (18%) que assumem que não há uma divulgação formal dos professores com pós-graduação. Também três docentes (18%) reconhecem que sabem o que os colegas estão a fazer, tal como ainda três professores (18%) consideram apenas que os colegas se interessam por aprender mais.

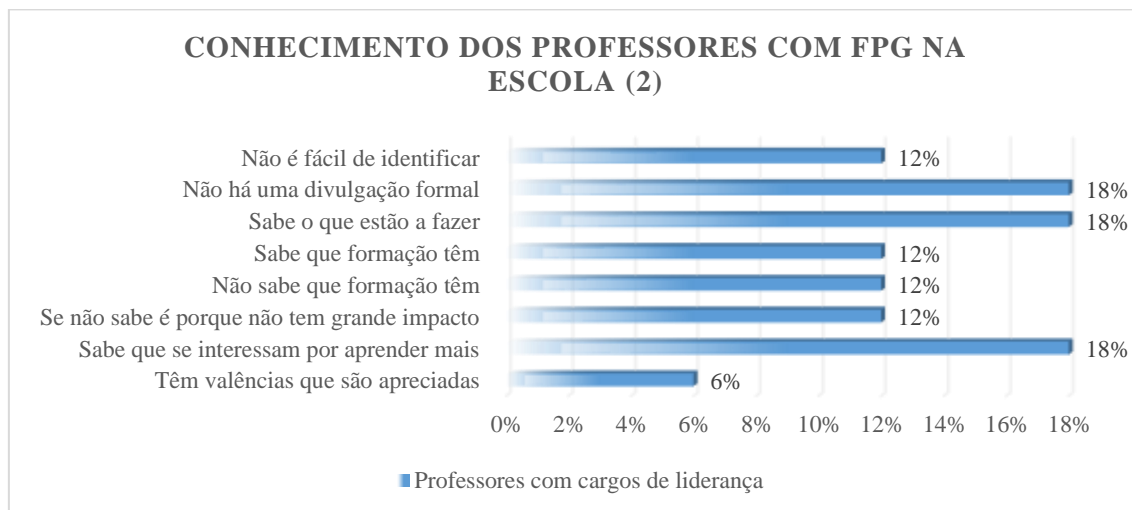


Gráfico 67 - Conhecimento dos professores com FPG no AELC pelos docentes participantes com cargos de liderança (2)

Questionados os professores que ocupam cargos de gestão e liderança no AELC relativamente às competências que reconhecem aos colegas com FPG com os quais trabalham apenas nove partilharam as suas perceções podendo ter referido mais do que

uma ideia. Neste contexto sobressai quer a existência de três docentes (33%) que afirmam que não conseguem nomear competências dos colegas pós-graduados quer, referidas também por três docentes (33%), o reconhecimento dos colegas como mais competentes e como detentores de mais conhecimentos.

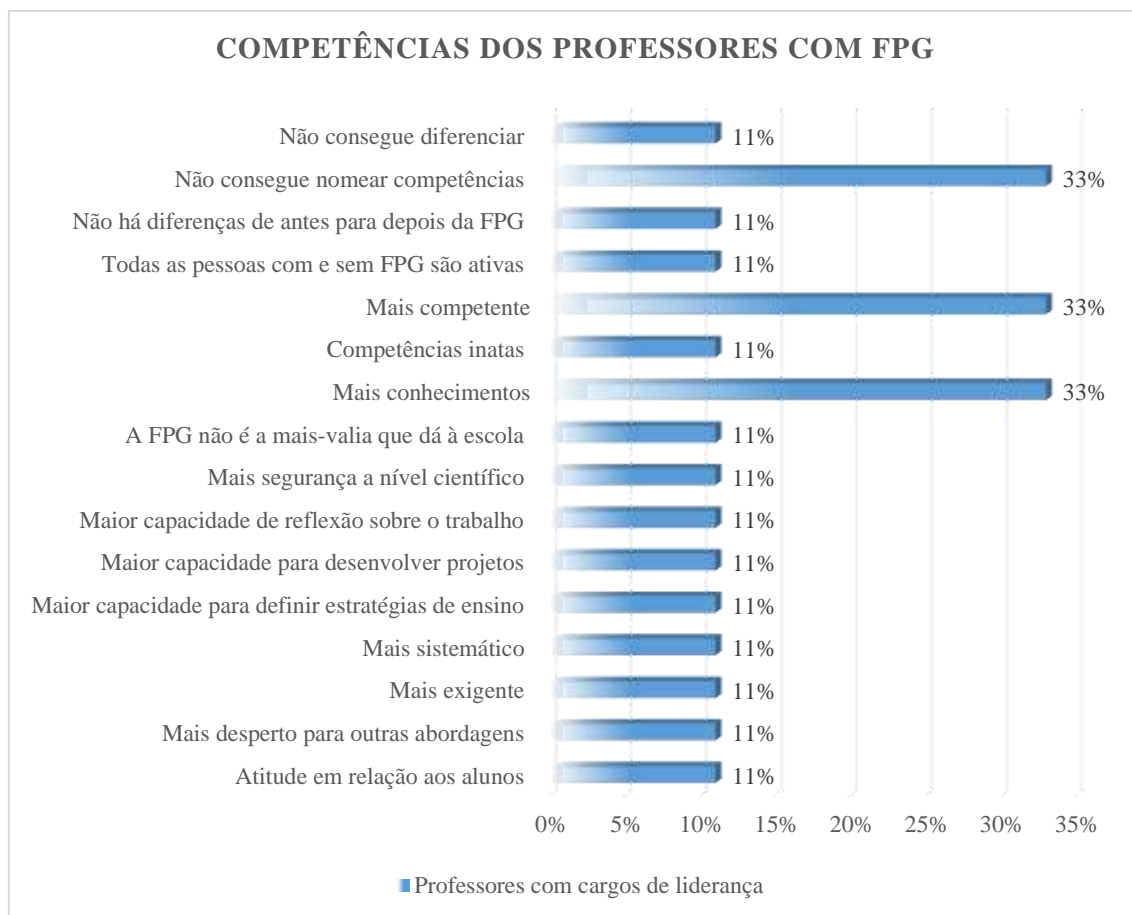


Gráfico 68 - Competências dos professores com FPG reconhecidas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

Os dezasseis professores que têm a seu cargo funções no âmbito da liderança e gestão no AELC foram questionados relativamente à gestão de recursos que fazem com o objetivo de compreender se a FPG é ou não considerada na atribuição de cargos e/ou tarefas na escola. De forma a facilitar a análise realizada, as informações que integram o indicador “Gestão de recursos” foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento pretendemos compreender se a FPG é ou não considerada nas atribuições de tarefas, funções ou cargos e num segundo momento compreender de que forma isto é operacionalizado.

Neste contexto ganha importância a existência de dez entrevistados (63%) para os quais a FPG não é tida em consideração na distribuição de tarefas, funções ou cargos.

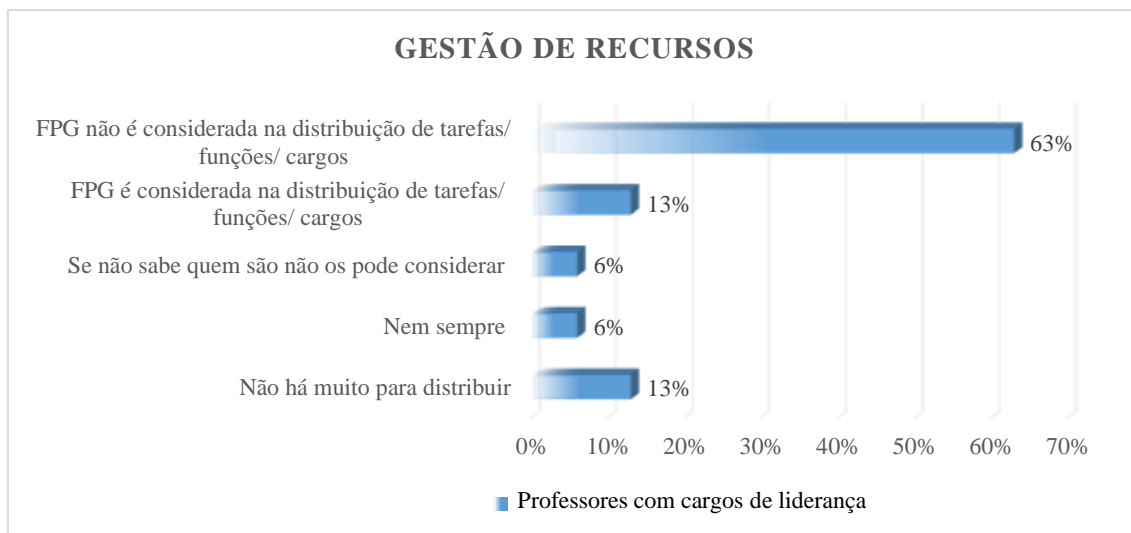


Gráfico 69 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

Das informações que se evidenciam ainda no âmbito da gestão dos recursos humanos encontramos o testemunho de dois docentes (13%) que referem que as funções são distribuídas de acordo com o interesse de cada um e também dois professores (13%) que afirmam que é fundamental considerar as competências e não a FPG que cada professor realizou. Ainda podemos destacar a presença de dois participantes (13%) que assumem que consideram a FPG desde que esta esteja relacionada com as funções pretendidas, por exemplo “Se há pessoas que até têm formação em supervisão pedagógica pode perfeitamente ser responsável de nível de um dos anos que tenha” (P21). Ainda alvo de relevo nesta análise encontramos três entrevistados (19%) que afirmam que a FPG é considerada quando associada à experiência, não valendo por si só. Dois (13%) revelam que consideram a FPG quando aliada ao perfil adequado ao desempenho pretendido e também dois docentes (13%) afirmam que apesar da FPG procuram evitar sobrecargas de trabalho.

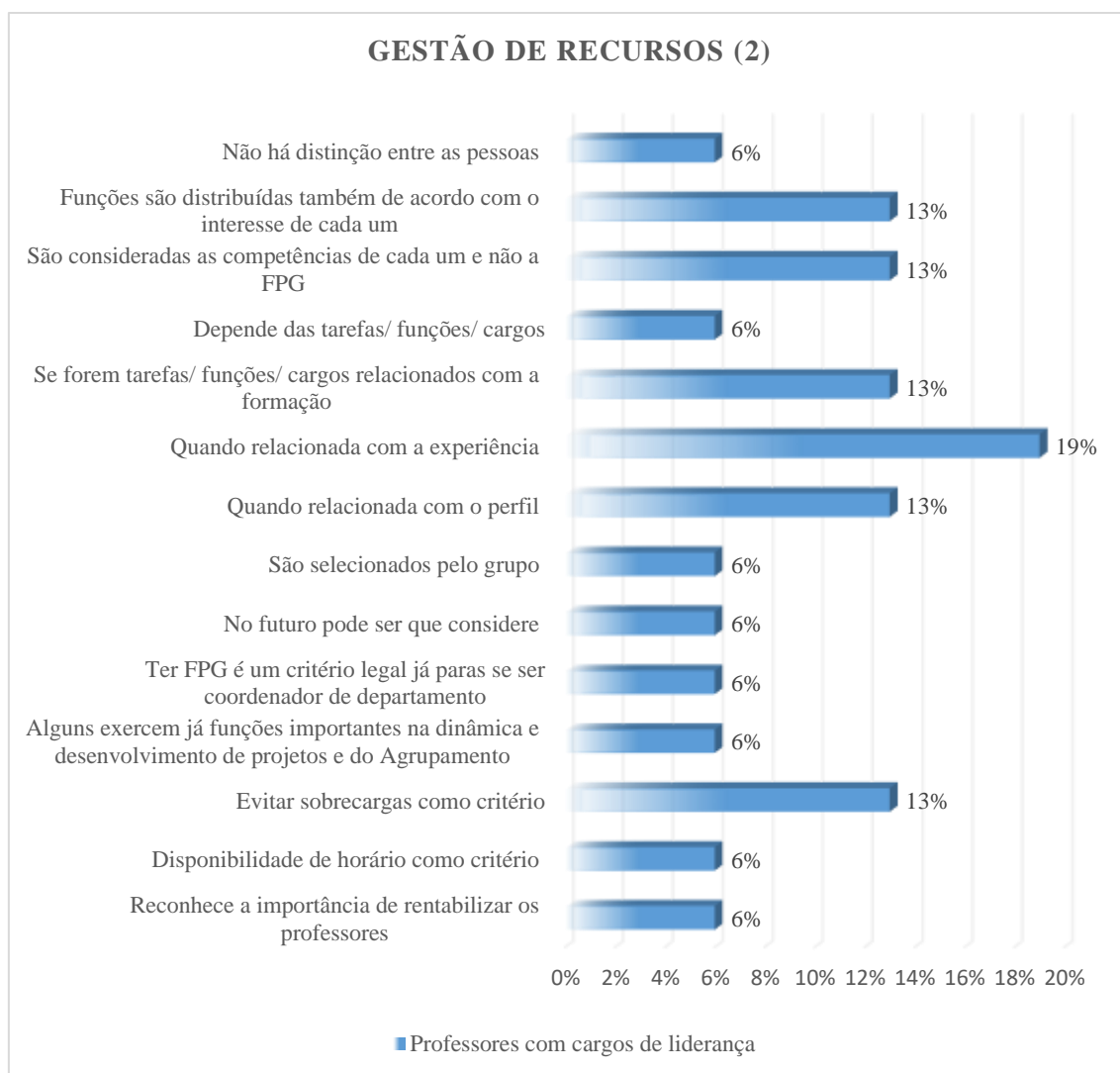


Gráfico 70 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2)

Treze docentes líderes partilharam algumas perceções sobre o contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas. Organizámos as informações recolhidas em dois pontos. Num primeiro ponto contemplámos as informações gerais sobre os possíveis contributos da FPG para a eficácia das escolas considerando o conhecimento dos entrevistados a propósito desta questão, já num segundo ponto analisámos as considerações feitas neste âmbito.

Para a maioria dos professores (oito professores – 62%) a FPG contribui para uma maior eficácia das escolas, perceção ilustrada, a título de exemplo, pelo testemunho do docente P36 que afirma “com certeza é sempre uma mais-valia para o departamento, para a escola, em última instância para os alunos”.

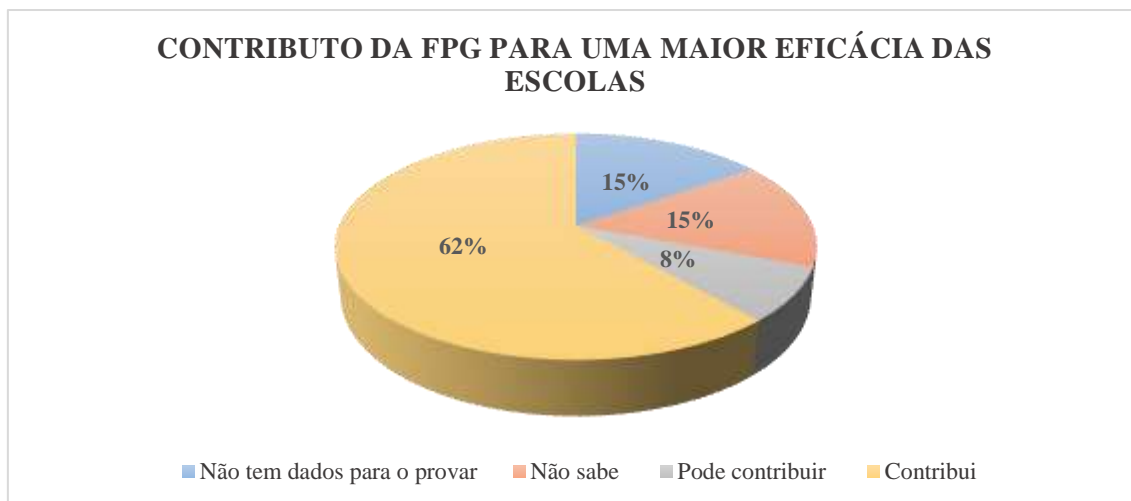


Gráfico 71 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

No que respeita aos contributos dados pela FPG para uma maior eficácia das escolas, prevalece a ideia partilhada por três participantes (23%) que afirmam que depende da área na qual é feita a FPG, tal como ilustra um excerto do discurso do docente P26: “se a minha formação for numa área completamente diferente, que não tenha nada a ver com a escola e com as dinâmicas da escola ,eu posso ser excelente, mas em quê que isso poderá contribuir para o desenvolvimento daquele que é o trabalho que aqui se deve fazer?”. É ainda evidenciada a opinião de cinco entrevistados (38%) que assumem que qualquer tipo de conhecimento, enquanto valor acrescentado, é sempre uma mais-valia, sendo mesmo afirmado por um destes docentes que “com certeza é sempre uma mais-valia para o departamento, para a escola e em última instância para os miúdos” (P36).

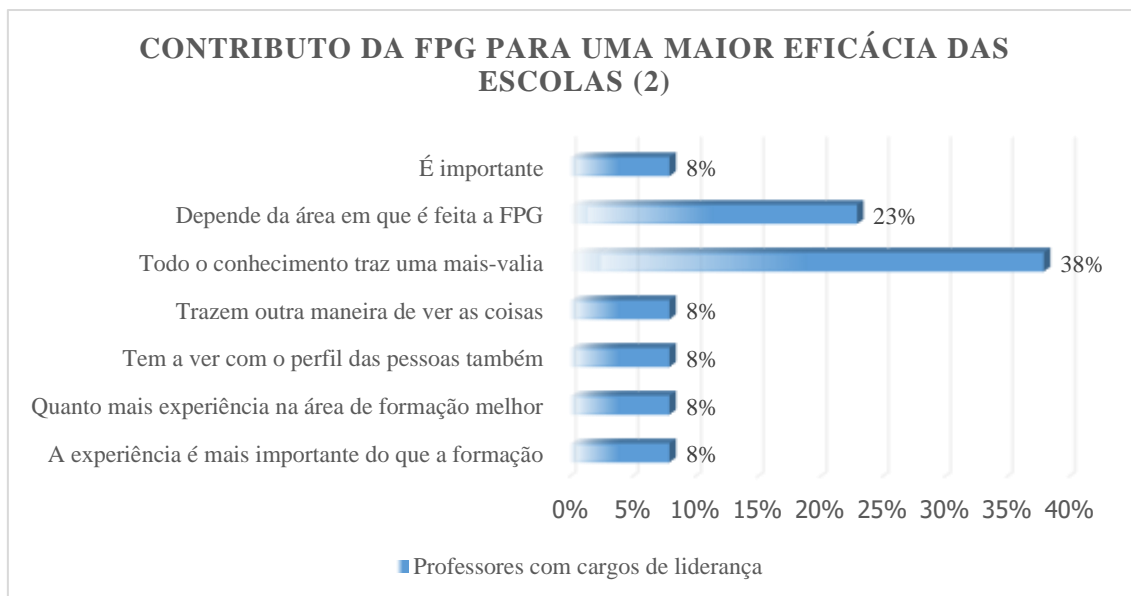


Gráfico 72 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2)

Pelos docentes que desempenham funções de gestão e liderança no AELC não foi feita qualquer consideração relativamente à importância da FPG para o funcionamento das escolas. No entanto foram indagados a propósito do contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem tendo catorze professores partilhado algumas considerações.

À semelhança de pontos anteriores também as informações contempladas no indicador de análise “Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem” foram organizadas em dois. Num primeiro ponto considerámos apenas o (re)conhecimento dos entrevistados face ao possível contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem e num segundo ponto algumas perceções partilhadas a este propósito. Assim, destaca-se a existência de nove docentes (64%) para os quais os cursos pós-graduados ajudam à melhoria do ensino e da aprendizagem.

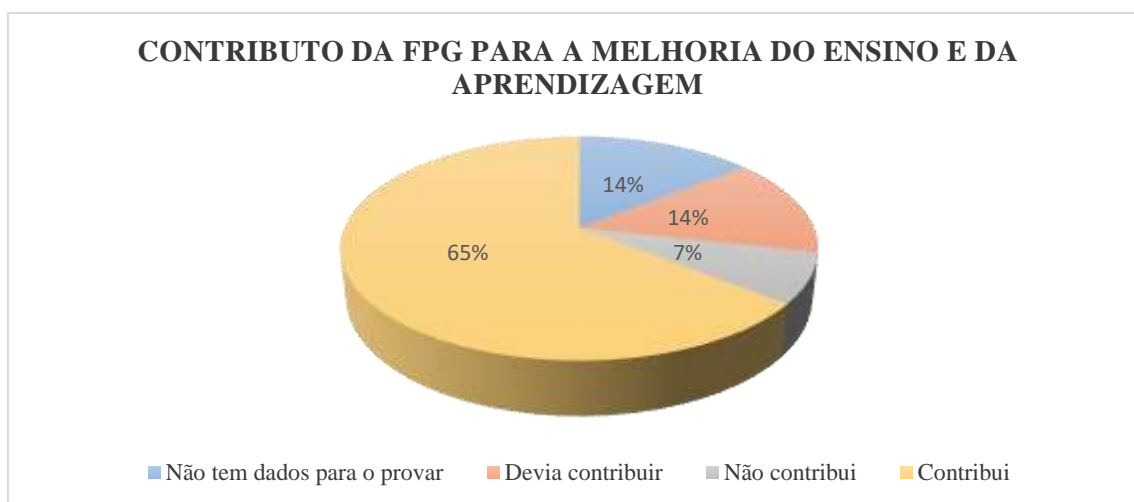


Gráfico 73 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

Considerando o contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem retratamos graficamente as diferentes opiniões partilhadas, sendo que aqui ganha destaque a opinião de dois docentes (14%) que referem que este contributo está estreitamente associado à área de formação realizada, no entanto acrescenta um destes entrevistados que “Quando fazemos alguma coisa para enriquecer o nosso conhecimento é com certeza para fazermos algo melhor ou algo diferente” (P47).

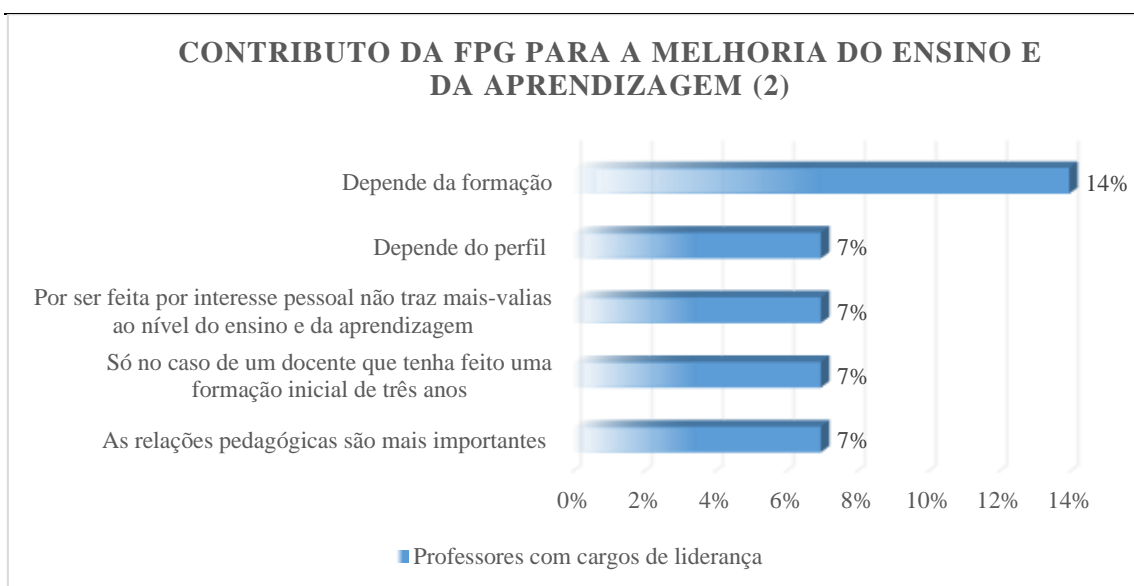


Gráfico 74 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (2)

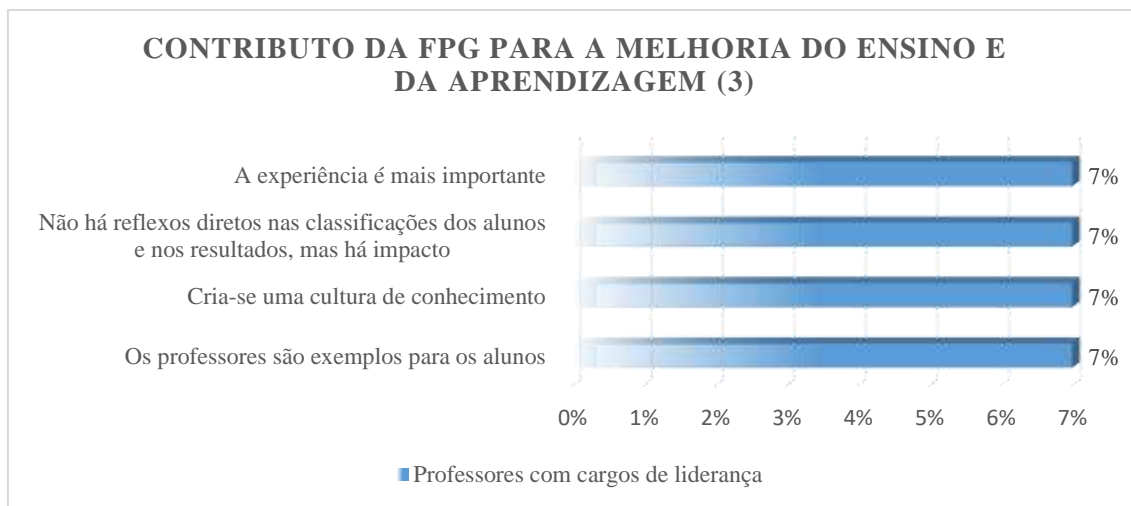


Gráfico 75 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC (3)

j) Perceções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral

Atendendo ao indicador “Avaliação da FPG em geral” estabelecido para a categoria “Perceções/ opiniões sobre a FPG em geral” destinada a contemplar noções daqueles que desempenham funções de gestão e liderança no AELC, foi necessário dividir a sua análise em dois aspetos: um primeiro reservado à avaliação positiva e um segundo direcionado para a avaliação negativa. Neste campo foram treze os entrevistados que partilharam as suas perceções, podendo, novamente, o mesmo entrevistado mencionar mais do que um aspeto.

Relativamente à avaliação positiva da FPG em geral emergem, entre os diferentes aspetos, a noção de oito professores (62%) que reconhecem a sua importância, revelada através de vários excertos de discurso como é o caso da partilha feita pelo docente P36 “A escola, a comunidade escolar, o próprio departamento tem tudo a ganhar com professores com pós-graduações”. Destaca-se ainda a presença de quatro docentes (31%) que afirmam que esta formação permite aprender mais.

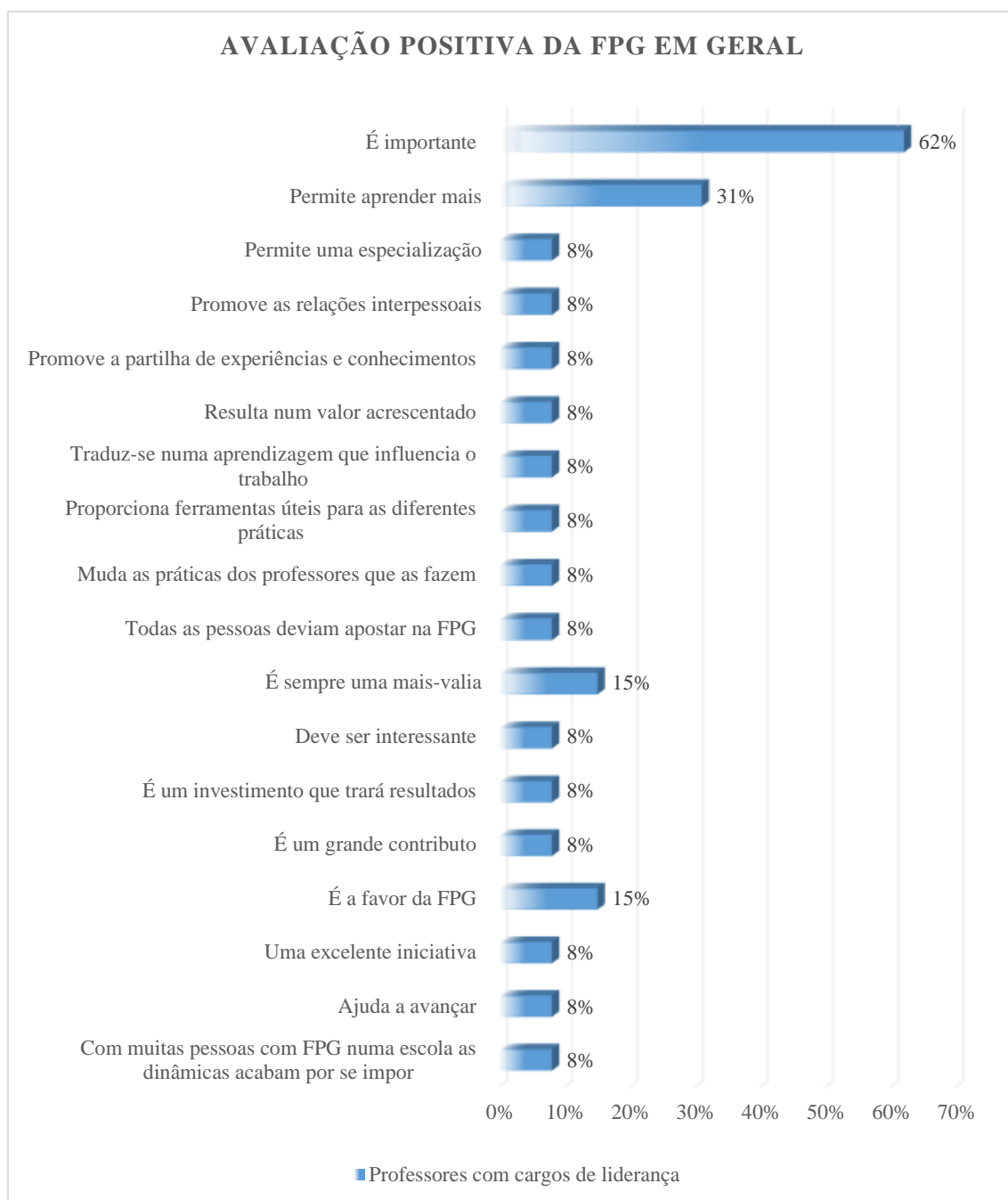


Gráfico 76 - Avaliação positiva da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

No que concerne à avaliação negativa da FPG em geral, feita por aqueles que ocupam cargos de liderança, o único aspeto mencionado por mais do que um docente (dois professores – 15%) surge associado à ideia de que esta formação não traz mais-valias. No entanto, não podemos deixar de destacar a opinião de um entrevistado (8%) de que a FPG é um desgaste sem qualquer retorno, acrescentando que “se calhar eu não vou ter tanto tempo para dedicar e se calhar vou viver menos bem no meu dia-a-dia para dizer que tenho uma pós-graduação” (P30).

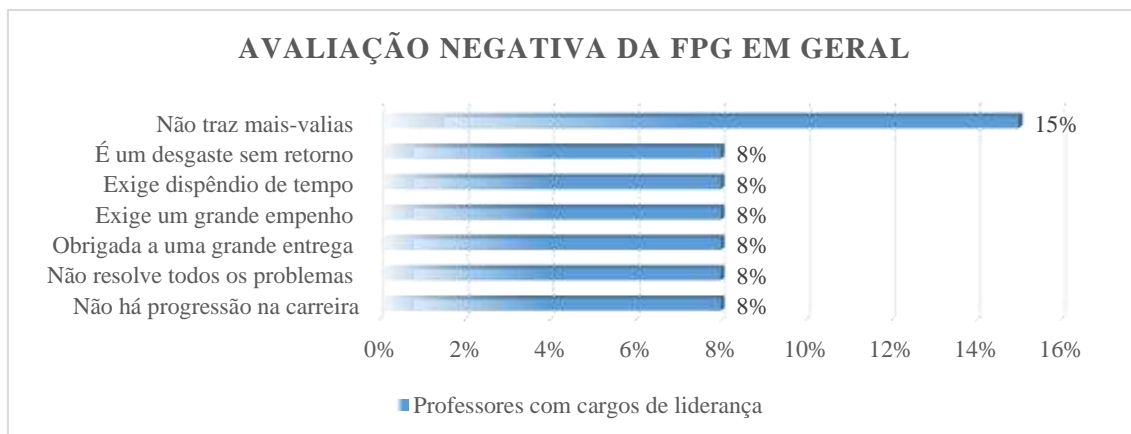


Gráfico 77 - Avaliação negativa da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

Foram quatro os docentes que ocupam cargos de liderança que apontaram possíveis motivos que levam os professores a fazer FPG, apresentados seguidamente, tendo alguns dos entrevistados referido mais do que uma razão. O interesse pessoal sublinhamos como o motivo partilhado por mais do que um docente (dois professores – 50%) enquanto justificação para o ingresso num curso pós-graduado.

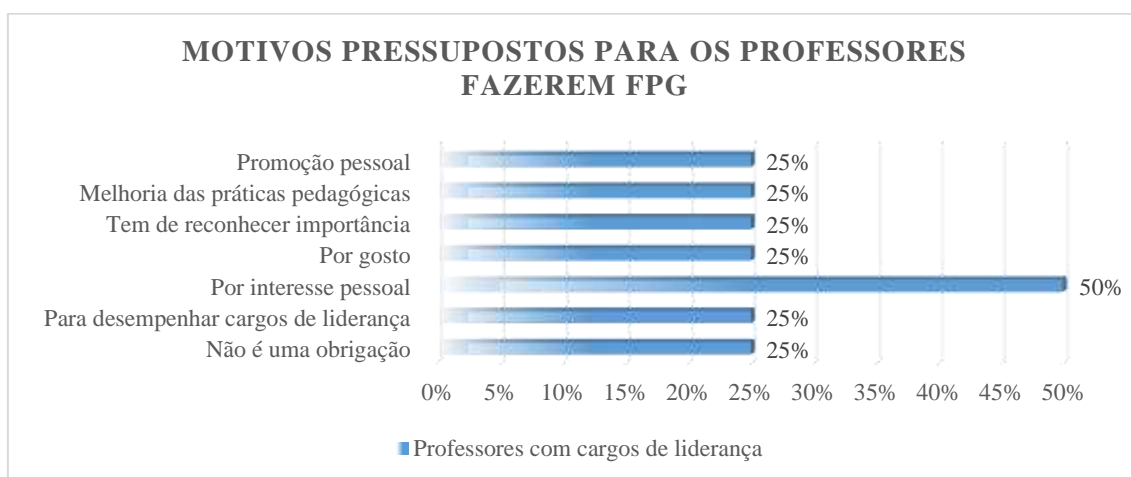


Gráfico 78 - Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

Quatro líderes justificaram o facto de nunca terem feito FPG. Neste contexto, a razão mencionada por mais do que um docente (dois professores – 50%) aponta a falta de tempo como condicionante.

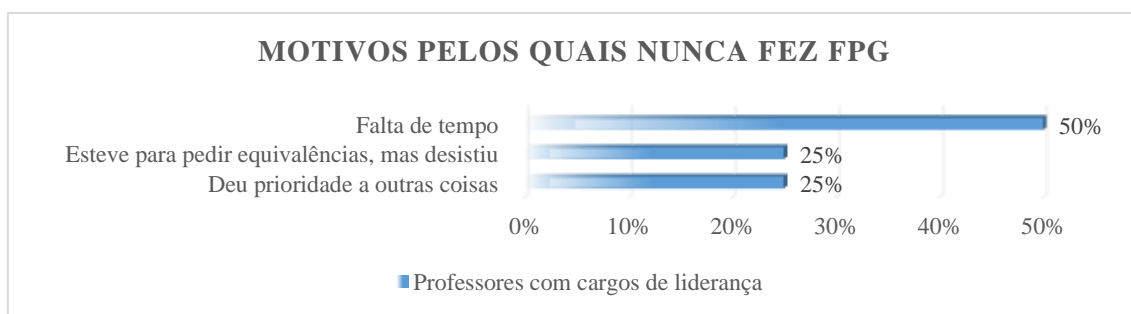


Gráfico 79 - Motivos pelos quais docentes com cargos de liderança participantes do AELC nunca fizeram FPG

A adequabilidade da FPG às diferentes práticas foi abordada por quatro docentes com funções de liderança. Neste domínio a importância de adequar a formação às tarefas, aos cargos ou às funções que desempenha, tal como a noção de que se a FPG for realizada na área científica disciplinar que se leciona vai contribuir para um melhor desempenho surgem como as ideias mais referidas (dois professores – 50%).

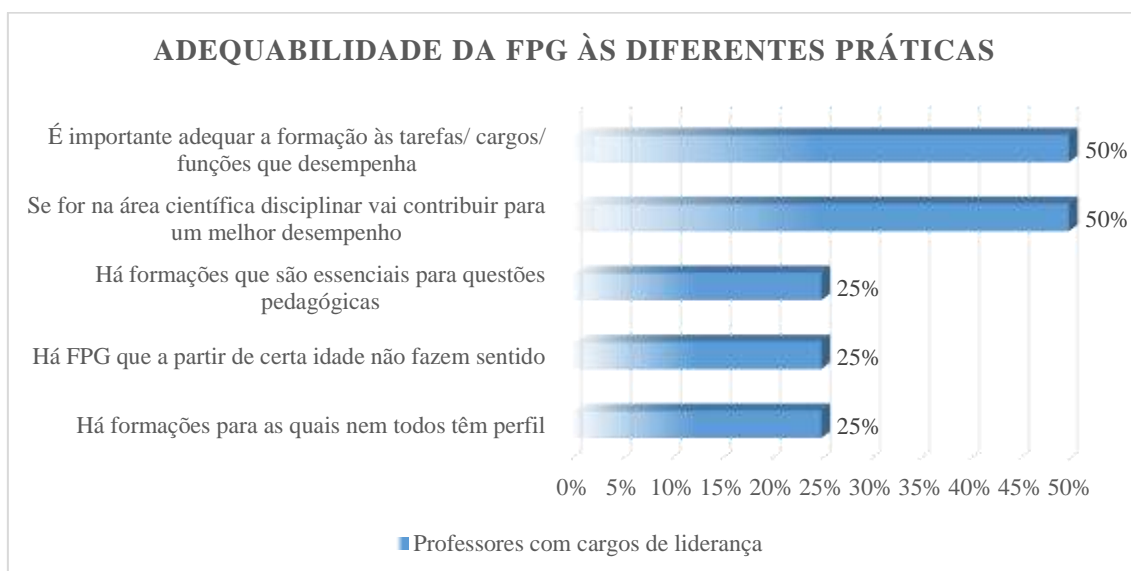


Gráfico 80 - Adequabilidade da FPG às diferentes práticas pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

k) Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada

Vinte e nove dos professores que realizaram FPG fizeram considerações sobre os efeitos dessa formação a nível pessoal (auto-impacto) que são fielmente mencionados nos gráficos que se seguem. Todavia, não podemos descurar aqueles que se evidenciaram. No entanto, e porque entendemos este aspeto como revelador da importância concedida por vezes à FPG, não podemos deixar de referir o facto de três professores (10%) afirmarem que a formação foi importante, assegurando um dos

entrevistados que “A coisa mais importante que eu fiz na minha vida, por mim, a seguir a ter tirado uma licenciatura, foi precisamente ter voltado” (P10).

Quanto aos efeitos pessoais consequentes da frequência de FPG enfatiza-se a existência de cinco docentes (17%) que destacam a atualização ou aquisição de conhecimentos, seis professores (21%) que assumem que têm mais preparação e que são mais capazes e quatro (14%) que garantem que a FPG lhes trouxe mais autoestima. Neste âmbito ainda destacamos a presença de cinco docentes (17%) que reconhecem que a FPG lhes despertou vontade de continuar a estudar, salientando um dos entrevistados que “Num plano pessoal a mais-valia que ficou desta formação foi claramente a vontade de lá voltar” (P10). Ainda para seis docentes (21%) a FPG teve repercussões ao nível da progressão na carreira/ bonificação

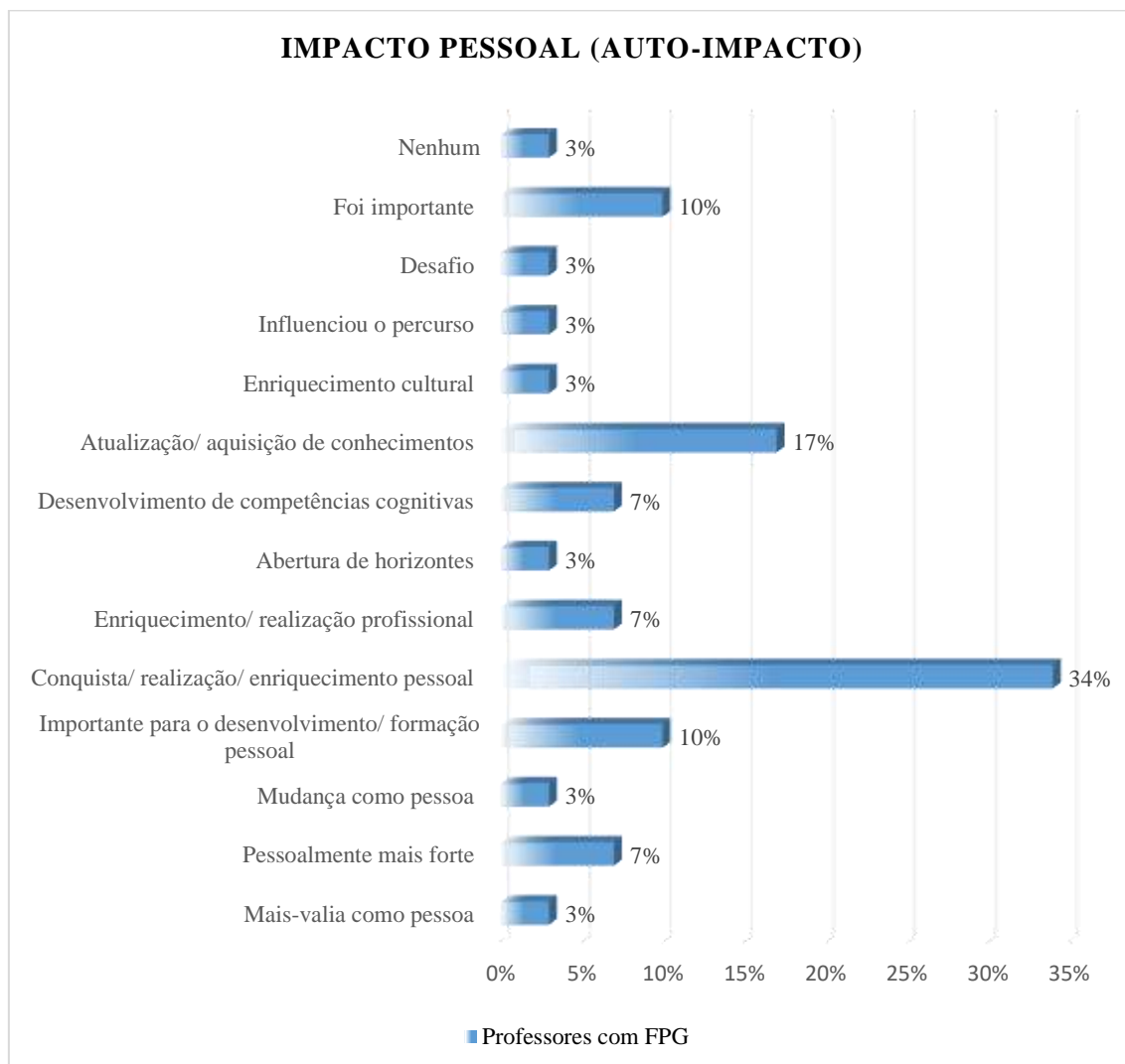


Gráfico 81 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

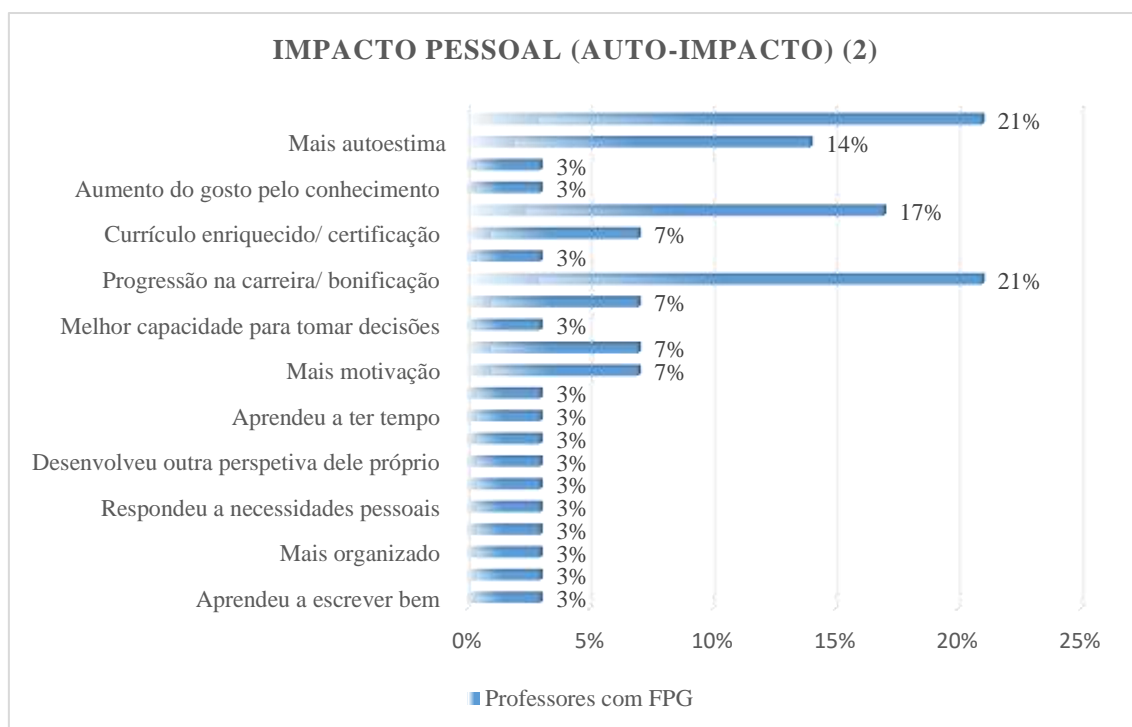


Gráfico 82 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)

Trinta e cinco entrevistados partilharam as suas perceções face ao impacto que a FPG que realizaram tiveram nas suas aulas (micro-impacto). Neste contexto, e por entre os inúmeros efeitos reconhecidos pelos diferentes participantes, destacam-se, novamente pela sua frequência, a partilha de cinco docentes (14%) que afirmam que a FPG que fizeram não teve nenhum efeito a nível micro, assumindo um entrevistado que “a pós-graduação é zero!” (P32). Por sua vez, catorze professores (40%) afirmam que adquiriram mais conhecimentos pautados pela maior profundidade, destacando um dos docentes que “sinto que a própria tarefa me exige maior conhecimento e maior domínio do conteúdo que estou a lecionar” (P12) e outro “eu consigo responder aos alunos de forma, de forma cientificamente correta” (P33). Neste âmbito também cinco participantes pós-graduados (14%) constatarem que ganharam uma forma diferente de olhar para as coisas; cinco professores (14%) afirmam que depois da pós-graduação começaram a executar mais trabalhos práticos e de laboratório e ainda sete docentes (20%) dizem que adotaram ou alteraram as estratégias de ensino, tal como descreve o entrevistado P6:

“(…) há alguns trabalhos em que a técnica é tão complicada que os alunos estão mais preocupados com a técnica do que com as aprendizagens que fazem, e se eu conseguir estar ali mais próxima e tê-los todos juntos à minha volta no turno, conversarmos e irmos conversando sobre isto, sobre a técnica, porquê que é assim e porquê

que não é, explorar as diferentes vertentes, as aprendizagens são mais profundas.”.

Na sala de aula a FPG traduziu-se para seis professores (17%) na alteração de recursos que utiliza e para catorze (40%) na forma como aborda os assuntos/ temas, reconhecendo um dos docentes que a repercussão da formação é notória “nas formas mais simples e acessíveis de abordar determinados assuntos” (P1). Neste contexto, destacou-se ainda a existência de cinco professores (14%) para os quais o impacto da FPG se refletiu na articulação que fazem da escola e da sala de aula com a Universidade e com a investigação envolvendo os alunos em atividades que desenvolveram na FPG e procurando fazer investigação com o mesmo rigor com que aprenderam a fazer como afirma o entrevistado P4: “faço o trabalho de investigação junto com os alunos da mesma forma que nós aprendemos a fazer no ensino superior” .

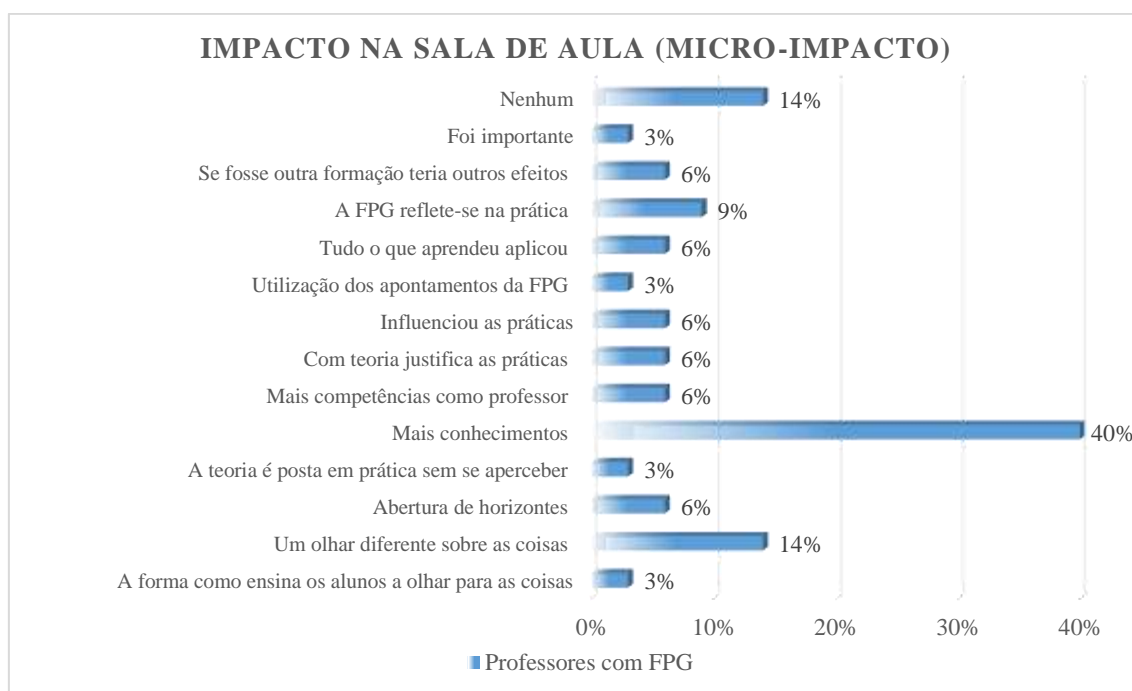


Gráfico 83 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

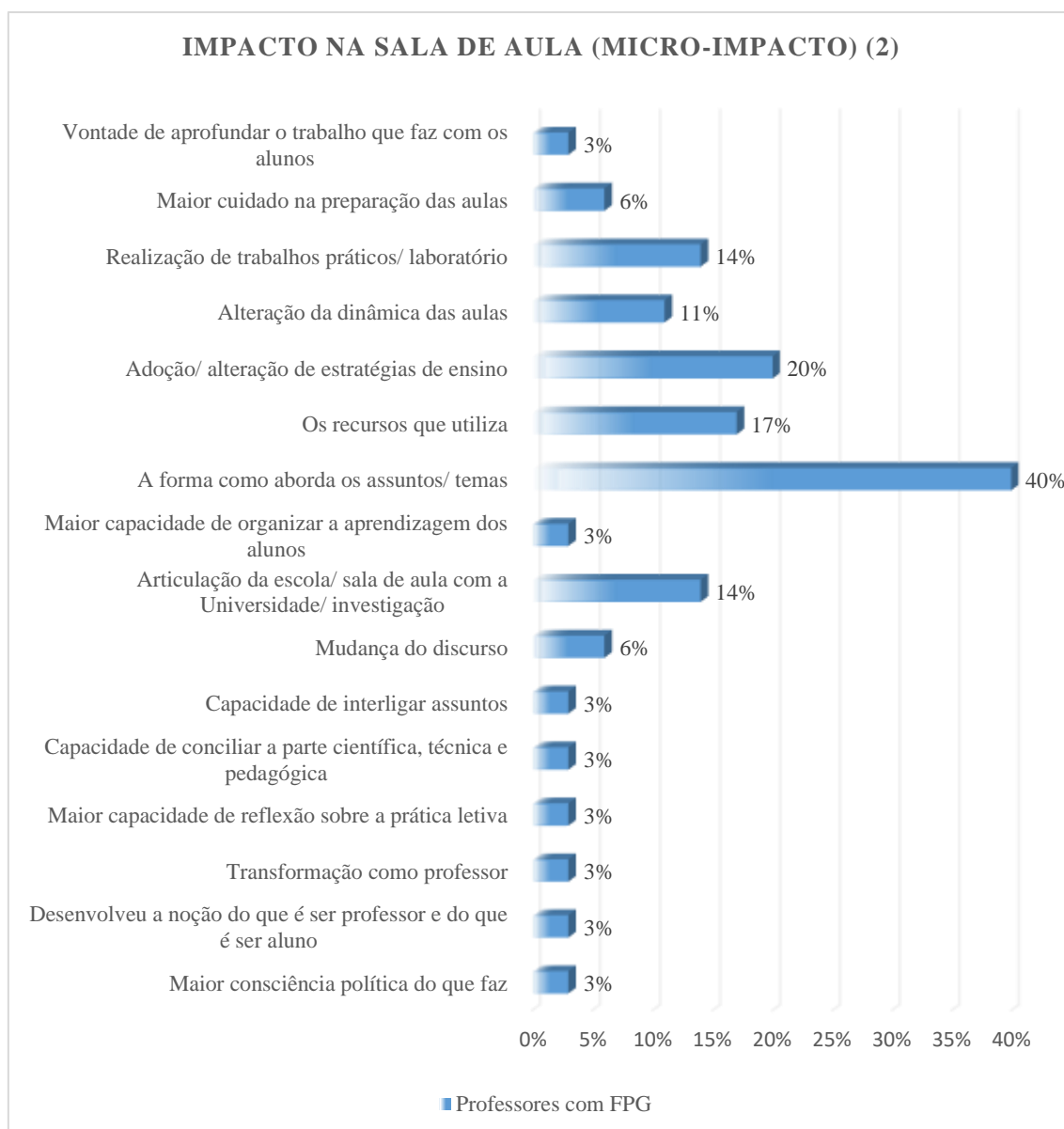


Gráfico 84 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)

Ainda no âmbito do impacto da FPG na sala de aula ganha ênfase a opinião de quatro docentes (11%) que assumem que se tornaram melhores profissionais, reconhecendo que aprenderam a fazer melhor, e também o facto de quatro professores (11%) afirmarem que se tornaram profissionais mais atentos na sala de aula.

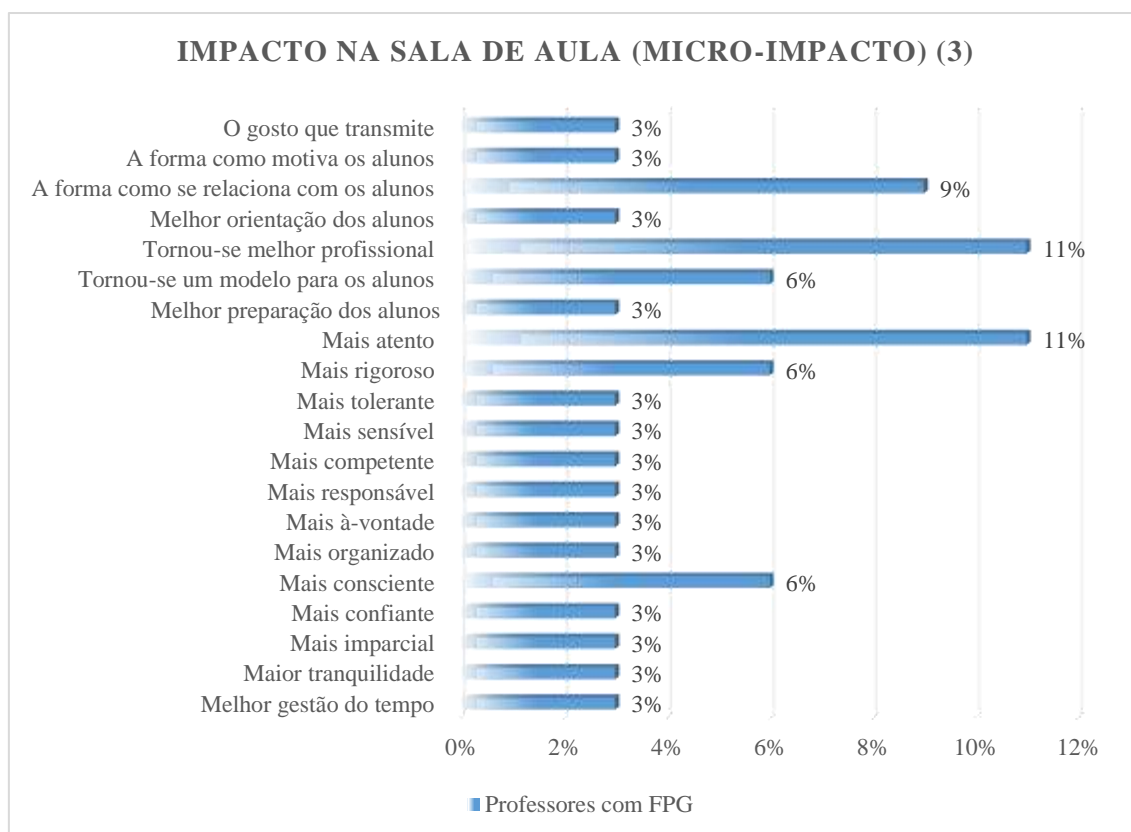


Gráfico 85 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (3)

Todos os entrevistados pós-graduados partilharam perceções sobre o impacto das suas formações na escola (meso-impacto). Espelhados nos gráficos que se seguem todos os efeitos reconhecidos a nível meso, não podemos deixar de mencionar aqueles que se evidenciaram. Assim, compreendemos que cinco docentes (14%) afirmam que não aplicaram nada na escola da FPG que realizaram; quatro (11%) assumem que alteraram a forma de estar na escola e também quatro participantes na investigação (11%) mencionam que a FPG teve efeitos ao nível da realização de projetos na escola, por exemplo “O Brincar com a Ciência já tenho há muitos anos e agora tem mais esse aspeto. Portanto tem mais conhecimento, porque eu vou à Faculdade, falo com eles e faço a ponte entre a Faculdade, e eu e os pequeninos também que eu não tinha.” (P24).

Destaca-se ainda pela voz de cinco docentes (14%) o facto de se terem tornado mais exigentes no que respeita à redação de documentos, destacando um dos entrevistados que “quando me chegam documentos, qualquer tipo de documentos de reuniões de grupo disciplinar, das reuniões de departamento, no conselho pedagógico, seja o que for, qualquer tipo de documento agora há um olhar mais exigente” (P10).

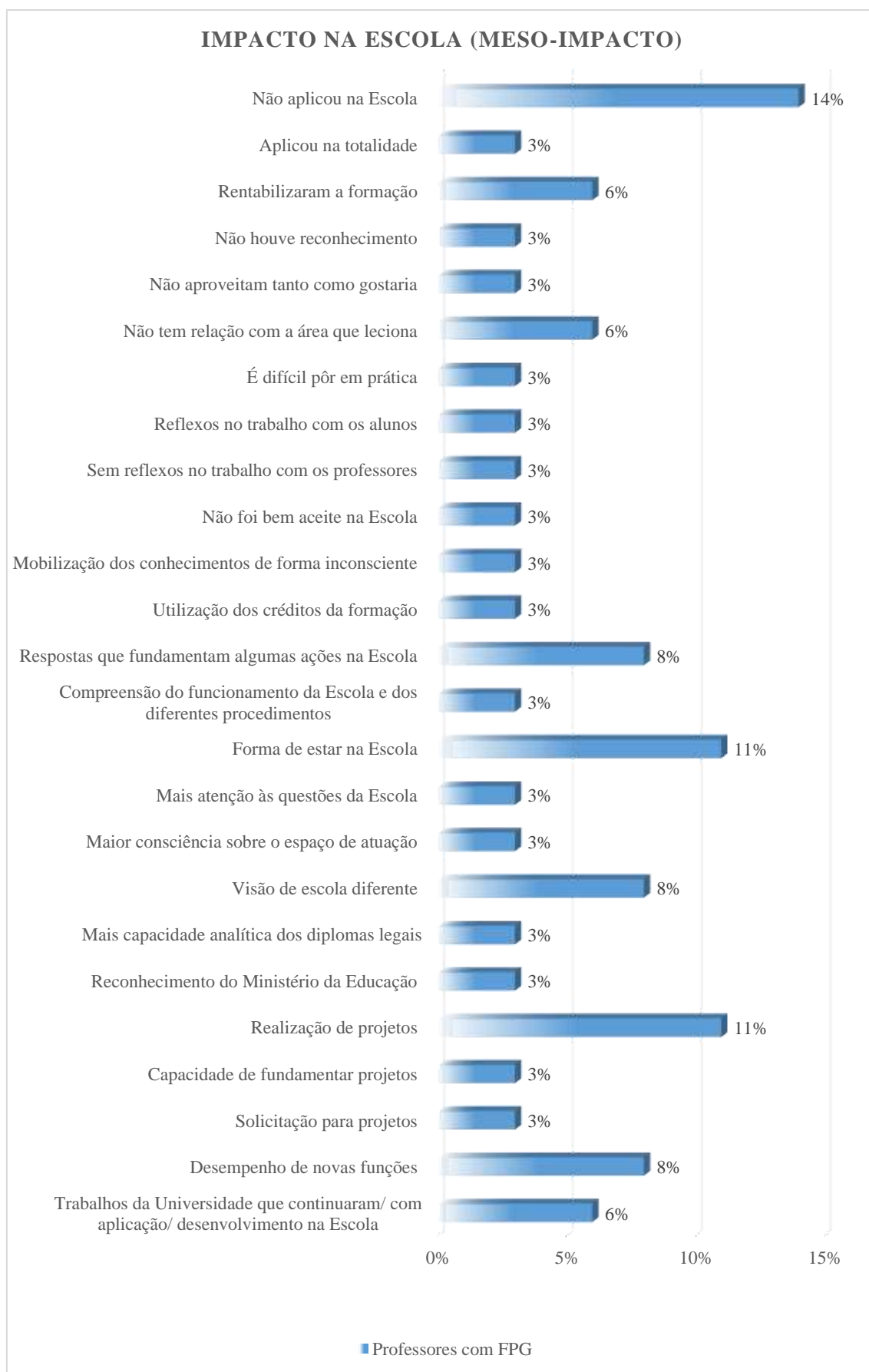


Gráfico 86 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

IMPACTO NA ESCOLA (MESO-IMPACTO) (2)

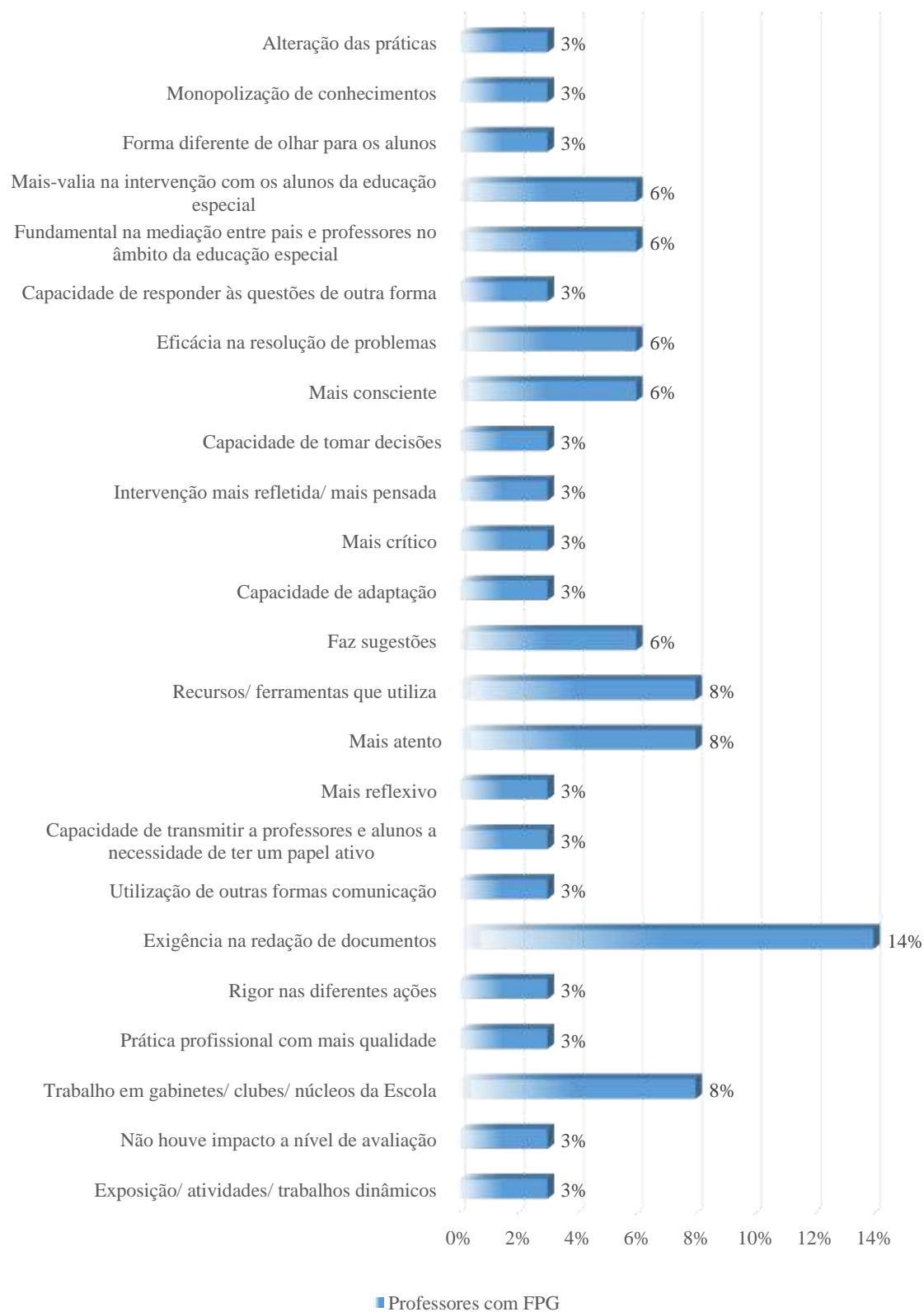


Gráfico 87- Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (2)

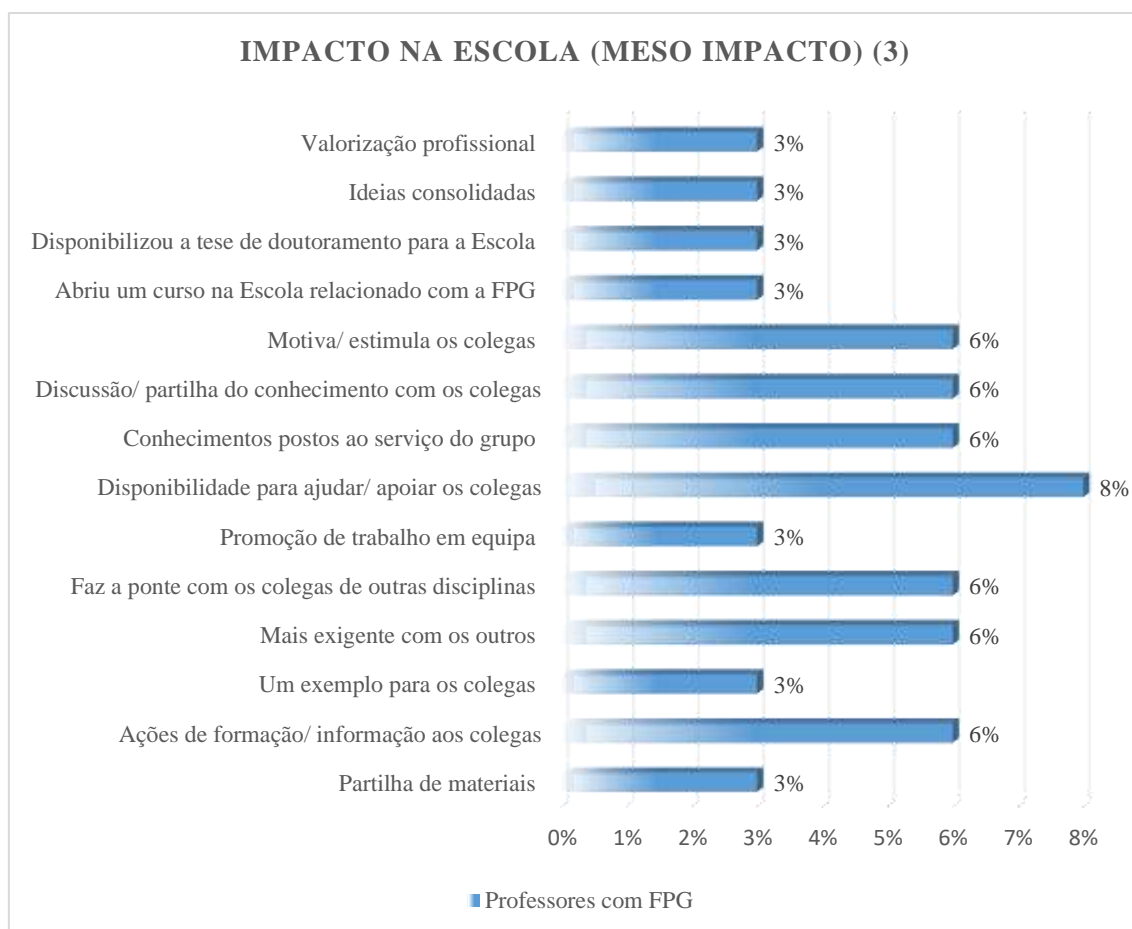


Gráfico 88 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC (3)

No que concerne ao impacto da FPG nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto) foram vinte e dois os professores pós-graduados que apontaram efeitos sentidos a este nível. Neste âmbito são de acentuar aqueles que foram mais referidos como sendo para quatro docentes (18%) o desenvolvimento de investigações, destacando um dos entrevistados que “Eu gosto muito da investigação científica e permitiu-me que fizesse investigação ao mais alto nível em determinada altura!” (P8). Num panorama macro do impacto da FPG destaca-se que três entrevistados (14%) reconhecem que foi a FPG permitiu-lhes desempenhar funções enquanto formadores.

IMPACTO NAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS E EDUCATIVAS NA COMUNIDADE (MACRO-IMPACTO)



Gráfico 89 - Impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

I) Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelas lideranças

A propósito dos efeitos da FPG a nível pessoal reconhecido por aqueles que ocupam cargos de gestão e liderança na escola, apenas um docente (100%) se pronunciou sobre esta questão tendo referido a valorização pessoal como auto-impacto.

Por sua vez, nove líderes do AELC apontaram consequências da FPG ao nível da sala de aula (micro-impacto) para os professores que realizaram cursos pós-graduados. Entre outras questões ganham destaque a perceção partilhada por três professores (33%) que assumem que não sabem se esta formação tem ou não efeitos na sala de aula e, referida por mais do que um docente (dois professores – 22%), a ideia de que a FPG se traduz num efeito positivo no desempenho profissional na sala de aula.



Gráfico 90 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

No que respeita ao impacto da FPG na escola (meso-impacto) reconhecido pelos docentes com e sem FPG, mas que ocupam cargos de liderança foram dez os que teceram considerações a este nível. Graficamente apresentados todos os efeitos, emergem pela sua frequência, a partilha de dois docentes (20%) que sem certezas presumem que o impacto da FPG na escola seja positivo, assumindo um destes entrevistados que “pode ser mais direto ou mais indireto, mas eu acho que é sempre positivo” (P7). Também dois professores (20%) afirmam que os efeitos a nível meso da FPG não são visíveis, enquanto também dois docentes (20%) reconhecem a mais-valia profissional desta formação. Neste contexto ainda dois entrevistados (20%) dizem que as FPG realizadas se traduzem numa partilha entre docentes, afirmando um deles que “quando alguém tem um bocadinho de formação ou conhecimento em alguma área acaba por partilhar com os colegas” (P47).

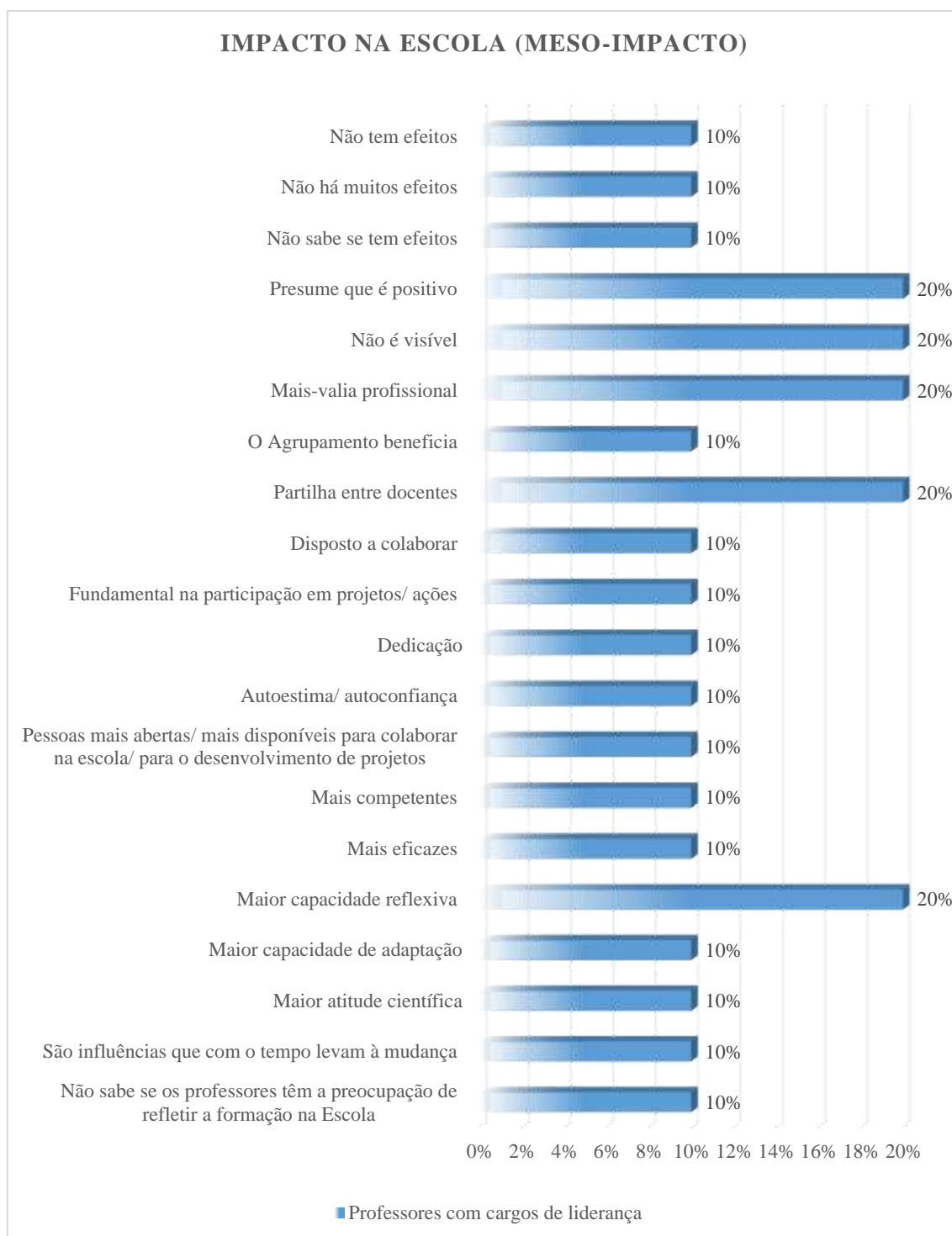


Gráfico 91 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do AELC

No que concerne ao impacto da FPG ao nível das práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto) reconhecido pelos docentes com cargos de liderança nenhum mencionou qualquer efeito.

m) Comentários críticos

Foram três os entrevistados que fizeram comentários críticos aos professores. Neste contexto dois docentes com FPG (67%) criticam o trabalho isolado dos professores na escola e um docente pós-graduado (33%) o facto de haver muitos docentes sem vocação, reconhecendo que “infelizmente veio parar muita gente ao ensino que não quis ser professor, só queria trabalhar, queria governar-se” (P44). Um entrevistado sem FPG, mas com cargos de liderança (33%) afirma que os colegas muitas vezes se acomodam e se não forem estimulados não realizam as tarefas necessárias. Ainda um professor pós-graduado (33%) censura haver professores que fazem formação sem ter em consideração os objetivos da instituição na qual trabalham.

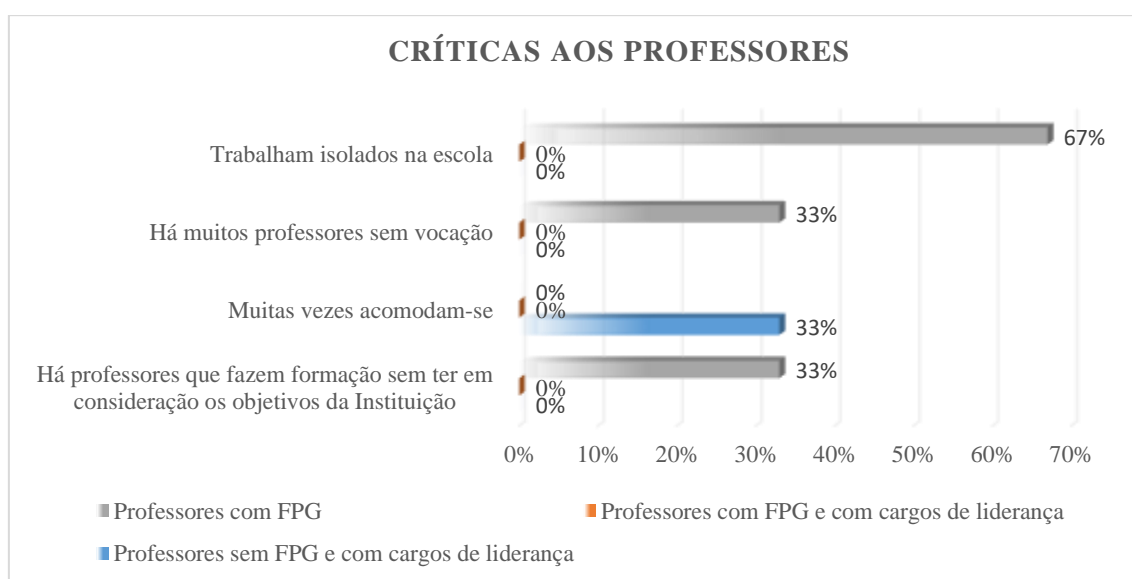


Gráfico 92 - Críticas aos professores pelos docentes participantes do AELC

Vinte e oito docentes partilharam críticas feitas à escola pautadas pela diversidade como é visível a partir da leitura dos gráficos que se seguem. Compete-nos evidenciar os dados relevantes, pelo que verificamos que quatro entrevistados com FPG (14%) criticam o facto da Escola não valorizar os conhecimentos adquiridos nos cursos pós-graduados. Neste seguimento um professor com FPG (4%), tal como dois com FPG e com cargos de liderança (7%) apontam o facto das FPG não serem devidamente aproveitadas.

Sete docentes pós-graduados (25%) e dois com FPG e com cargos de liderança (7%) afirmam que a escola não percebe e não reconhece a mais-valia da FPG. Emergindo, neste contexto, por dois docentes pós-graduados (7%) e por cinco com FPG e com cargos de liderança (18%), a crítica à escola por não aproveitar a mais-valia dos recursos humanos, afirmando que os desperdiça podendo rentabiliza-los para cargos

específicos e para dinamização de projetos, tal como se pode constatar pelo excerto do discurso de um dos entrevistados “A ideia é um bocado aproveitar as competências dessas pessoas adquiridas para aquilo que é o projeto educativo do agrupamento e isso eu acho que não é feito e quando é feito é feito de forma improvisada, amadora, aleatória, se quisermos, circunstancial, tudo o que se lhe queira chamar” (P10).

À escola é também apontada por seis docentes com FPG (21%) a sobrecarga de horário de trabalho referindo a crescente atribuição de horas. No cerne das críticas mais frequentes encontramos ainda por cinco professores com FPG (18%), assim como por dois docentes líderes, mas sem FPG (7%) e ainda por um docente com FPG e com cargos de liderança (4%) que é deixado pouco tempo para os professores investirem na formação, uma vez que “não dá para dar conta de tudo ao mesmo tempo isto sem prejuízo dos alunos que é uma coisa que me transtorna aqui um bocadinho” (P27).

Por entre as muitas críticas que têm a escola como alvo são também de destacar, apontada por seis docentes com FPG (21%), a existência de cada vez mais trabalho burocrático; o facto de que com a realidade das escolas não ser possível ser um bom estudante de FPG, mencionada por um docente com FPG (4%) e por outro com FPG e que ocupa cargos de liderança no AELC (4%), e ainda a falta de condições para momentos de partilha entre pares mencionada por quatro professores com FPG (14%).

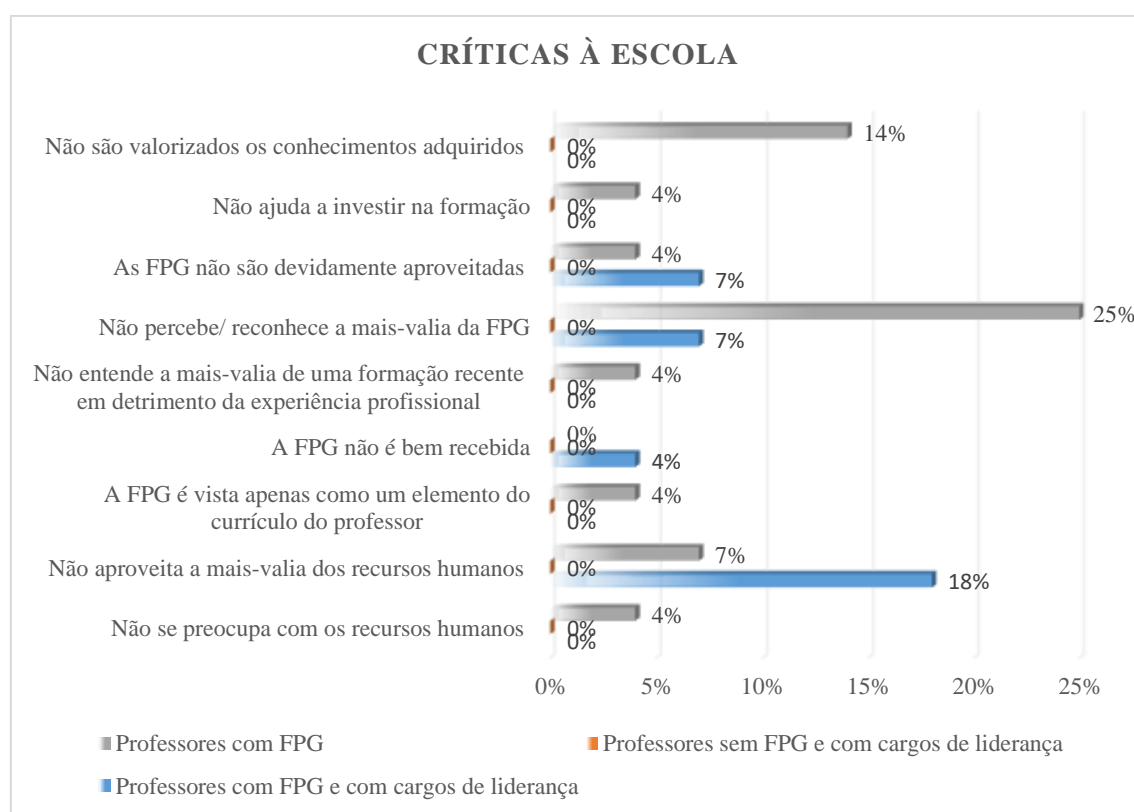


Gráfico 93 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC

CRÍTICAS À ESCOLA (2)

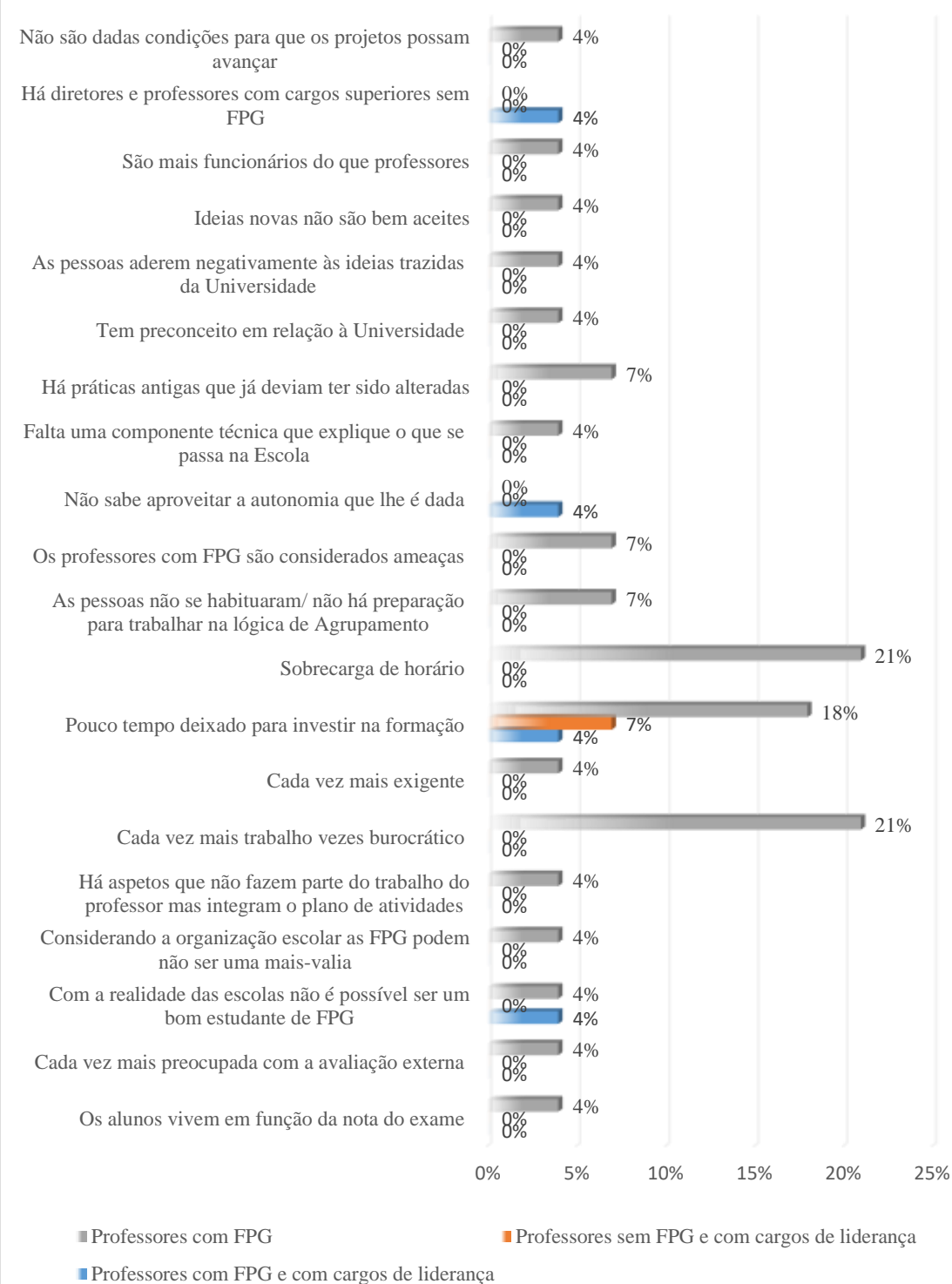


Gráfico 94 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC (2)

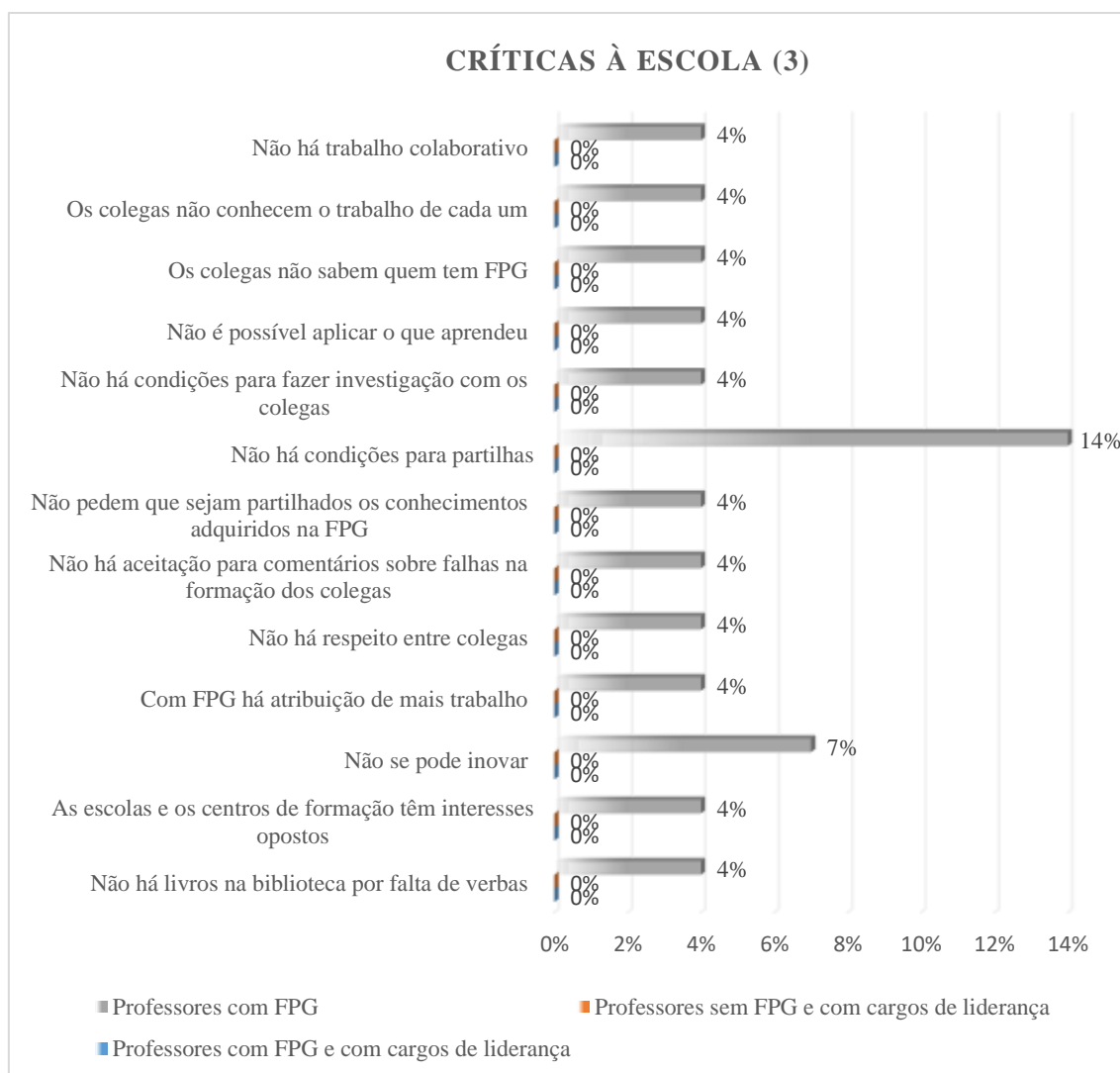


Gráfico 95 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do AELC (3)

À direção das escolas onde lecionam, treze dos entrevistados dirigiram críticas a diferentes níveis. Constatamos que a maioria das críticas foi feita por docentes pós-graduados, sendo aspetos marcados pela diversidade como se pode comprovar através da leitura dos gráficos seguintes. Neste contexto, devido à multiplicidade de críticas, podemos destacar aquela que foi referida por mais do que um docente participante na investigação (três professores com FPG – 23%) que assume que a direção não os rentabiliza, afirmando um destes participantes que “Não quer dizer que se menospreze, mas não se conhece e por isso não se canaliza e não se utiliza” (P44) ainda acrescentando que “não se usam, entre aspas, se é que se pode dizer que se podem usar os professores, para aquilo que se calhar num agrupamento faria muita falta” (P44).

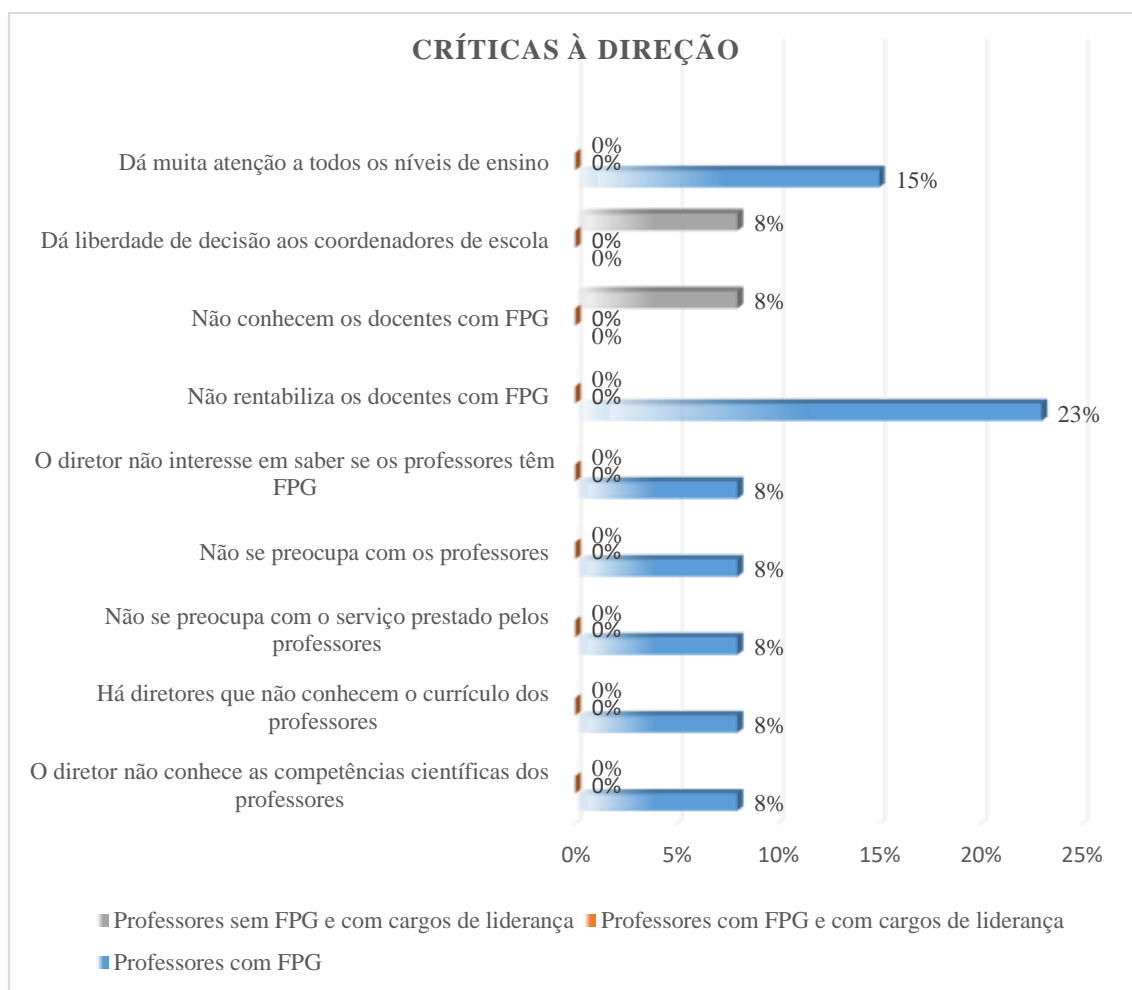


Gráfico 96 - Críticas à direção pelos docentes participantes do AELC

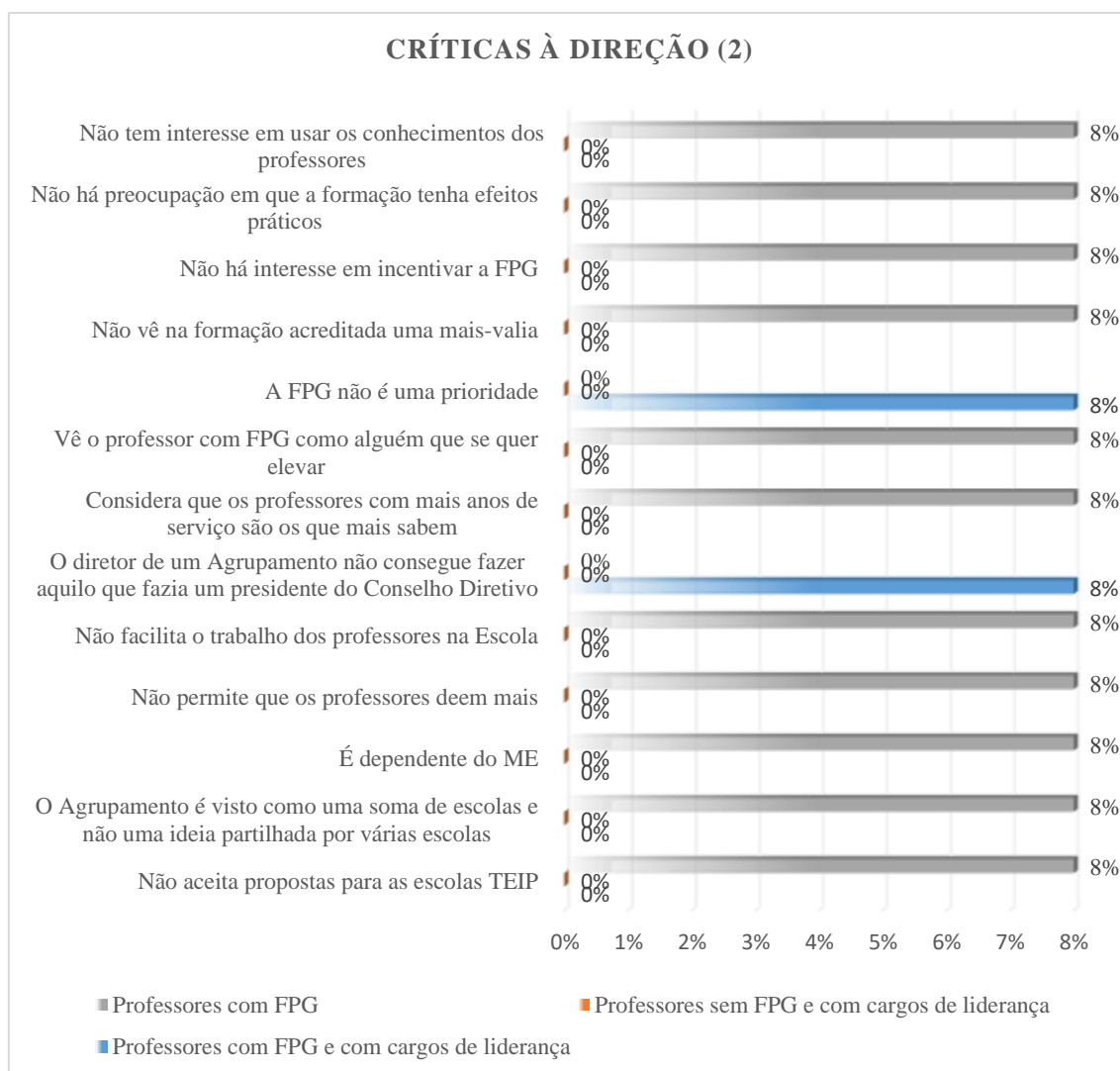


Gráfico 97 - Críticas à direção pelos docentes participantes do AELC (2)

A Universidade também foi alvo de críticas por parte dos entrevistados tendo sido quinze aqueles que mencionaram aspetos menos bem conseguidos por parte das instituições de ensino superior. Estas críticas referiram-se a diferentes fatores, mas neste momento que visa apenas a descrição dos elementos que se destacam pela sua frequência, sobressai o facto dos universitários não conhecerem as escolas apontado por três docentes pós-graduados (20%). Um destes entrevistados afirma que “a Universidade devia descer à terra um bocadinho/ porque não ia perder os galões nem as estrelas e contribuir realmente para este país” (P1). Neste seguimento, ganha ainda ênfase, mencionada por dois professores, um com FPG (7%) e outro com FPG e com cargos de liderança (7%), a censura à Universidade por ignorar a realidade da escola.

CRÍTICAS À UNIVERSIDADE

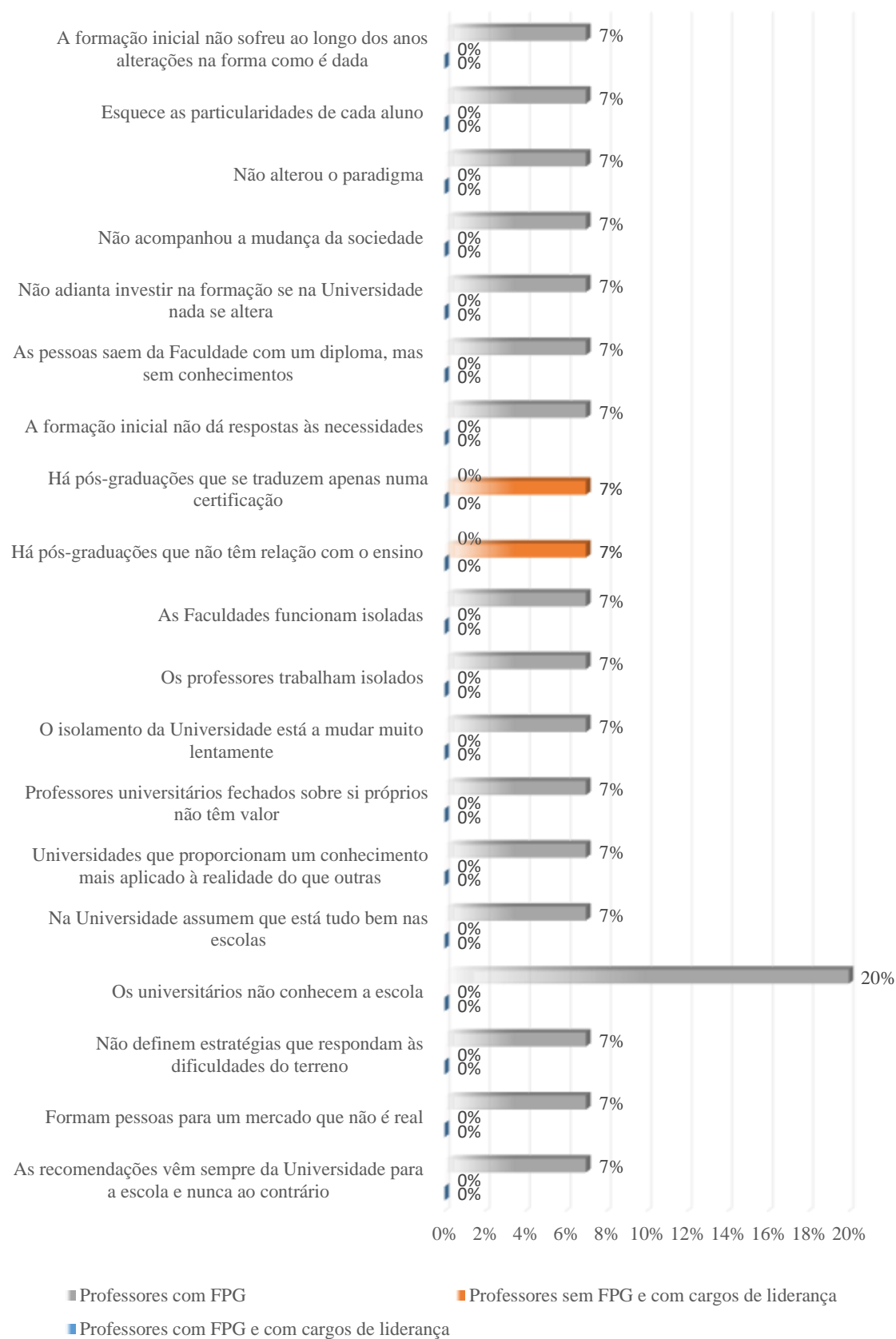


Gráfico 98 - Críticas à Universidade pelos docentes participantes do AELC

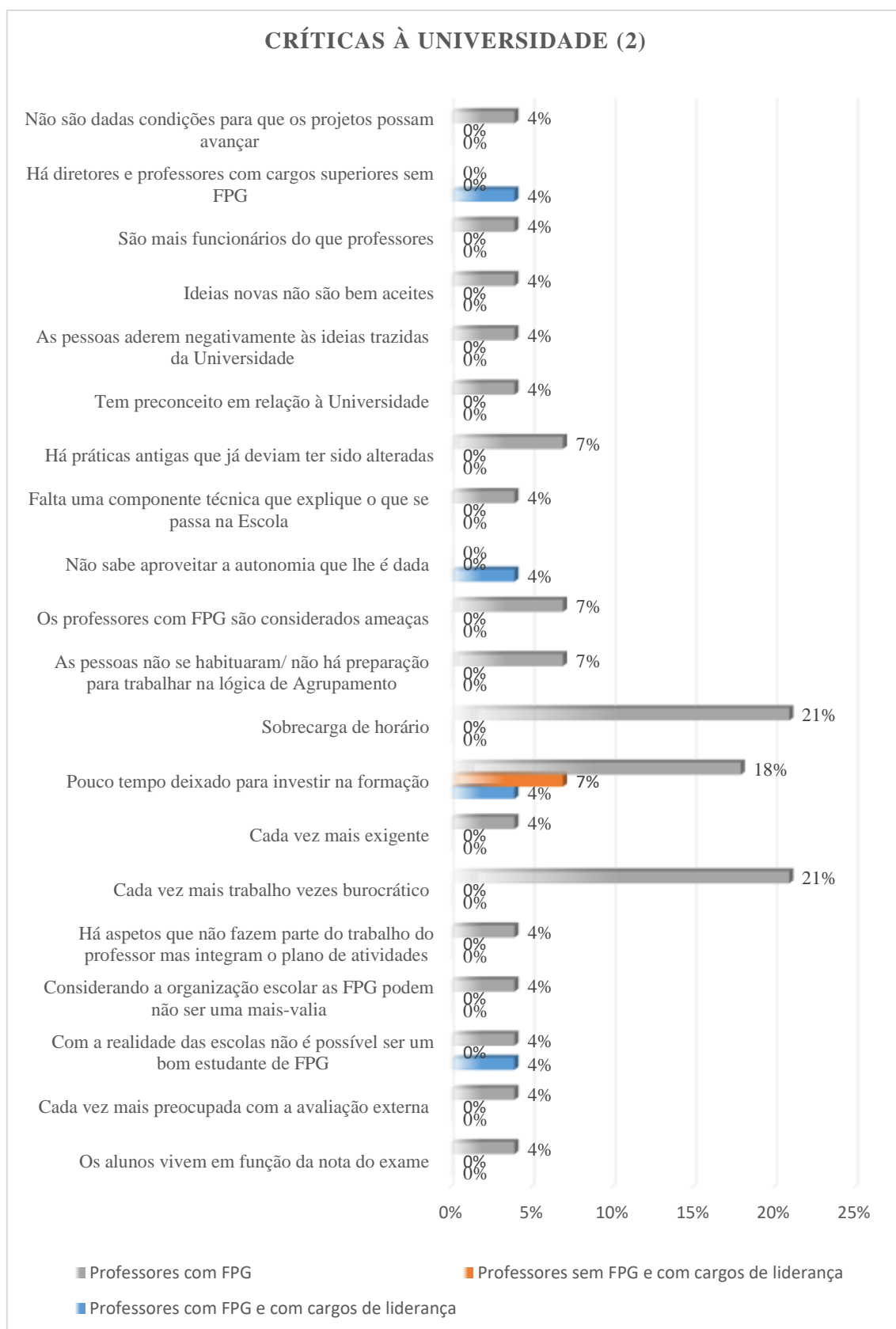


Gráfico 99 - Críticas à Universidade pelos docentes participantes do AELC (2)

No que concerne às críticas feitas pelos diferentes entrevistados a Tutela não passou imune a quinze docentes. Considerando, então, as muitas críticas, representadas

graficamente, destacamos aquelas que, mais uma vez, sobressaem pelas vezes que foram referidas.

Dois docentes com FPG (13%) e dois com FPG e com cargos de liderança (13%) assumem que a Tutela não valoriza e não reconhece a formação, afirmando um destes entrevistados que

“Eu costumo dizer que as escolas são estranhamente o espaço onde há mais licenciados por centímetro quadrado/ E ao mesmo tempo onde conseguem que nós façamos as coisas mais idiotas e mais inconcebíveis, porque dão-nos ordens que são estúpidas, que são incoerentes, que são incongruentes e nós somos obrigados a obedecer” (P21).

Neste âmbito também dois professores, sendo um deles pós-graduado (7%) e outro pós-graduado com cargos de liderança (7%) apontam a falta de apoio aos professores.

O facto de a Tutela não incentivar a FPG foi criticado por dois professores pós-graduados (13%) acrescentando um deles que “(...) se eu estou a apostar, se eu estou a fazer uma formação de quatro anos da minha vida eu não estou certamente a brincar” (P41). Criticado ainda por mais do que um docente (dois professores pós-graduados – 13%) foi o facto de a Tutela fazer cortes financeiros que limitam o desempenho e o crescimento profissional dos professores.

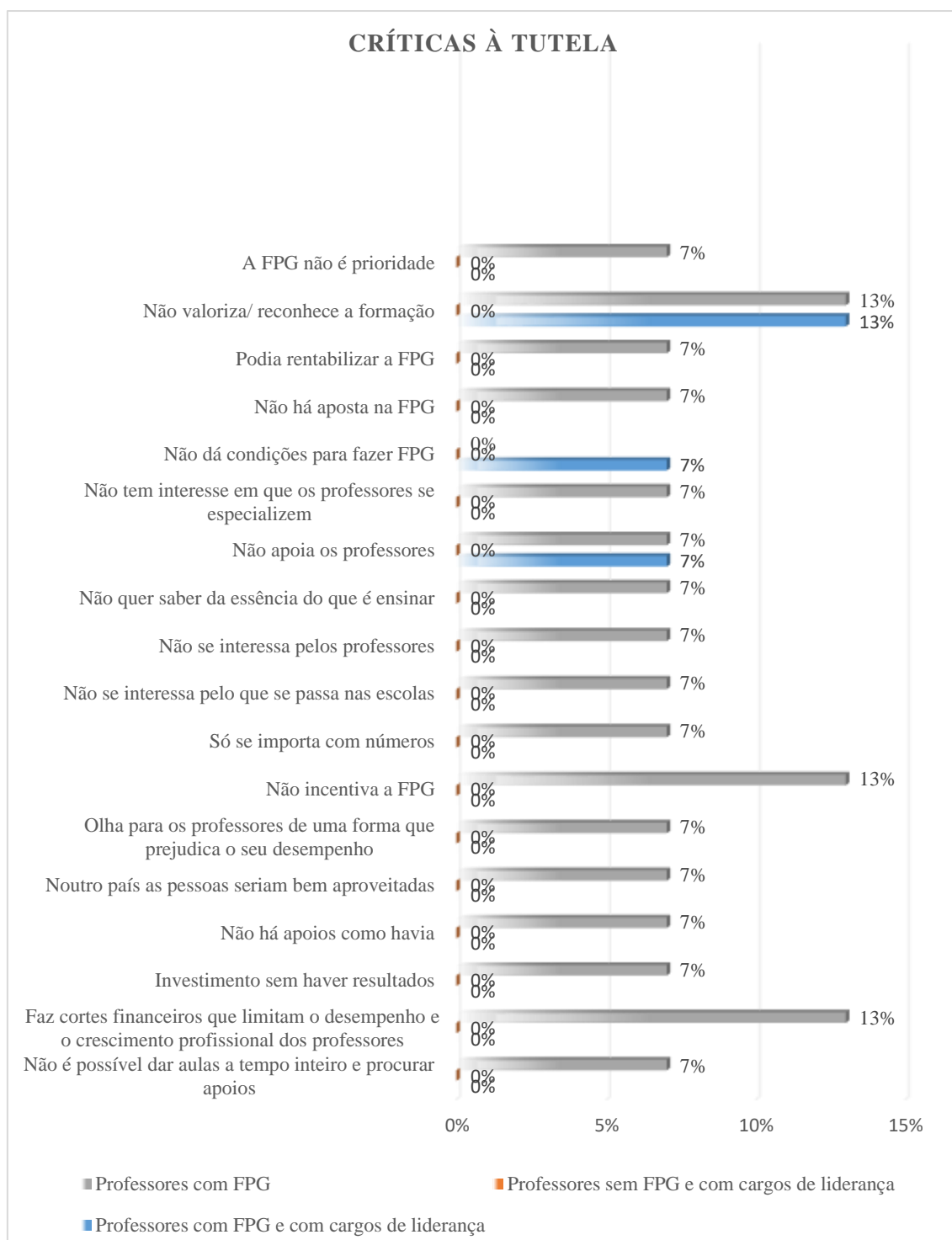


Gráfico 100 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do AELC

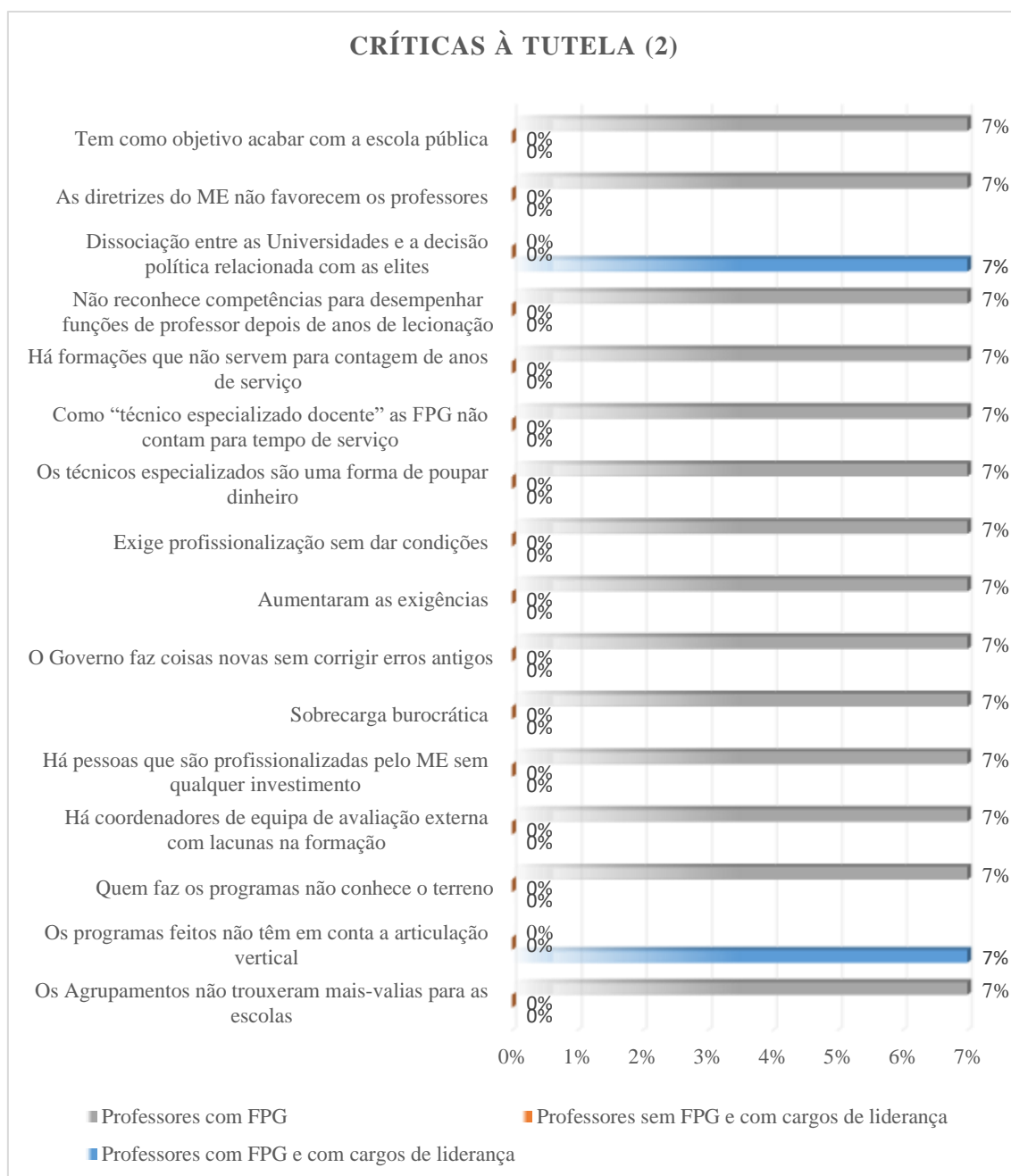


Gráfico 101 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do AELC (2)

As políticas foram também alvo de comentários críticos por vinte e três entrevistados. Estes comentários surgem espelhados nos gráficos que se seguem. No entanto, são de destacar a crítica positiva feita por cinco professores pós-graduados (22%) ao facto de antes ser dada progressão na carreira a quem realizasse FPG. Já três docentes com FPG (13%) e um docente com FPG e com cargos de liderança (4%) contrapõem a realidade de há uns anos assumindo e criticando o facto de atualmente não haver benefícios nem qualquer compensação por se frequentar cursos pós-graduados. Neste âmbito ganha também relevância a crítica feita, por quatro entrevistados com

FPG (17%) e por um entrevistado sem FPG, mas com cargos de liderança (4%), à falta de incentivos. Cinco docentes pós-graduados (22%) criticam ainda o grau de importância dada à FPG na avaliação de professores, referindo que na avaliação o que importa é que sejam feitas cinquenta horas de formação independentemente da área em que é e como é realizada. Estes professores assumem que a FPG não conta para a avaliação de desempenho, afirmando um destes entrevistados que

“Interessa aquando da minha avaliação que eu tenha o crédito, o número de horas, se isto foi feito uma área que pela minha atividade possa ter um interesse direto para os alunos e se possa refletir na minha qualidade de trabalho ou numa outra área qualquer que até pode ser meramente lúdica é igual” (P23).

Como comentário crítico referido por mais do que um docente (dois professores com FPG - 9% - e um com FPG e com cargos de liderança – 4%) destaca-se ainda o facto da formação não ter utilidade.

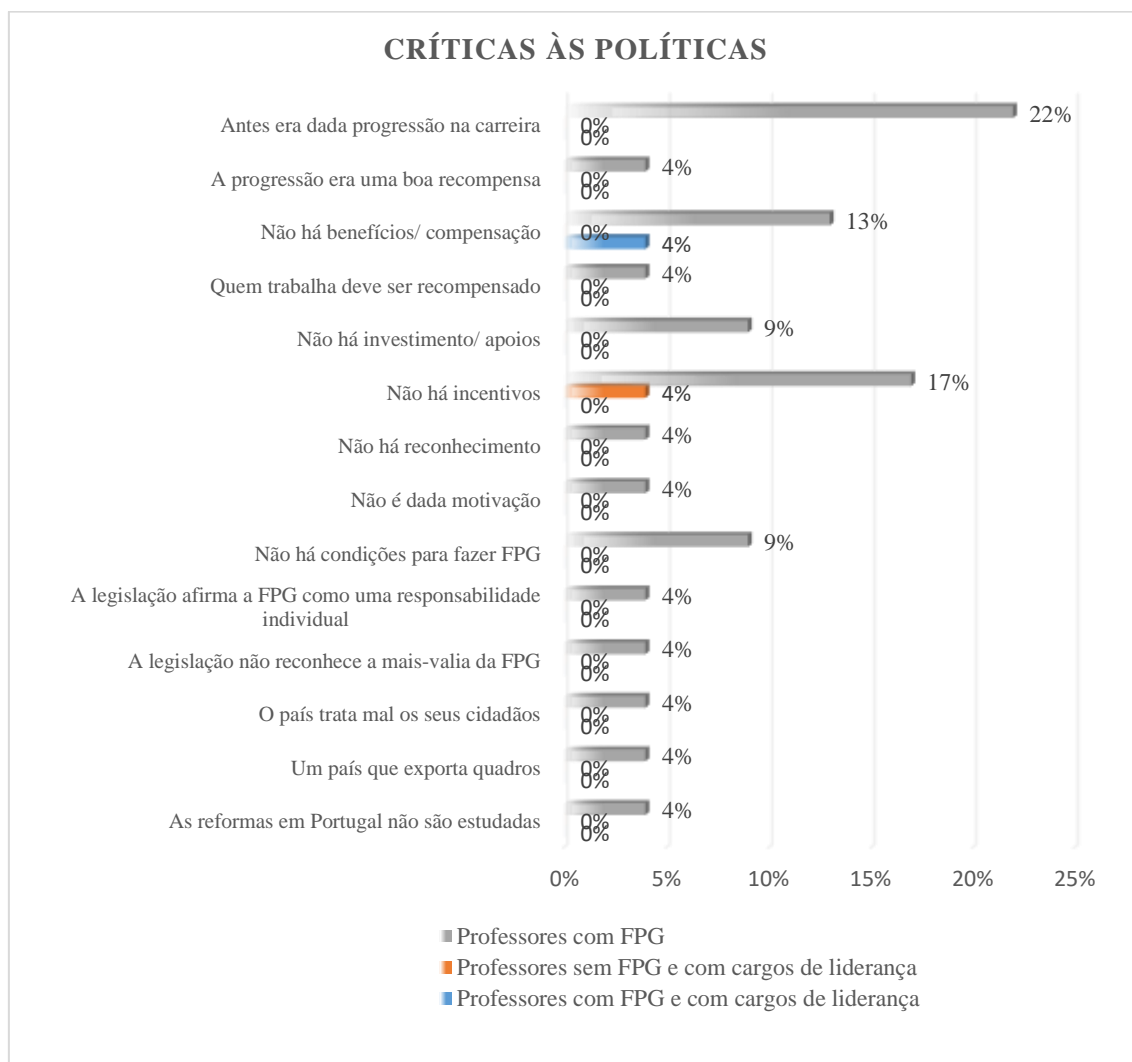


Gráfico 102 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC

CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS (2)

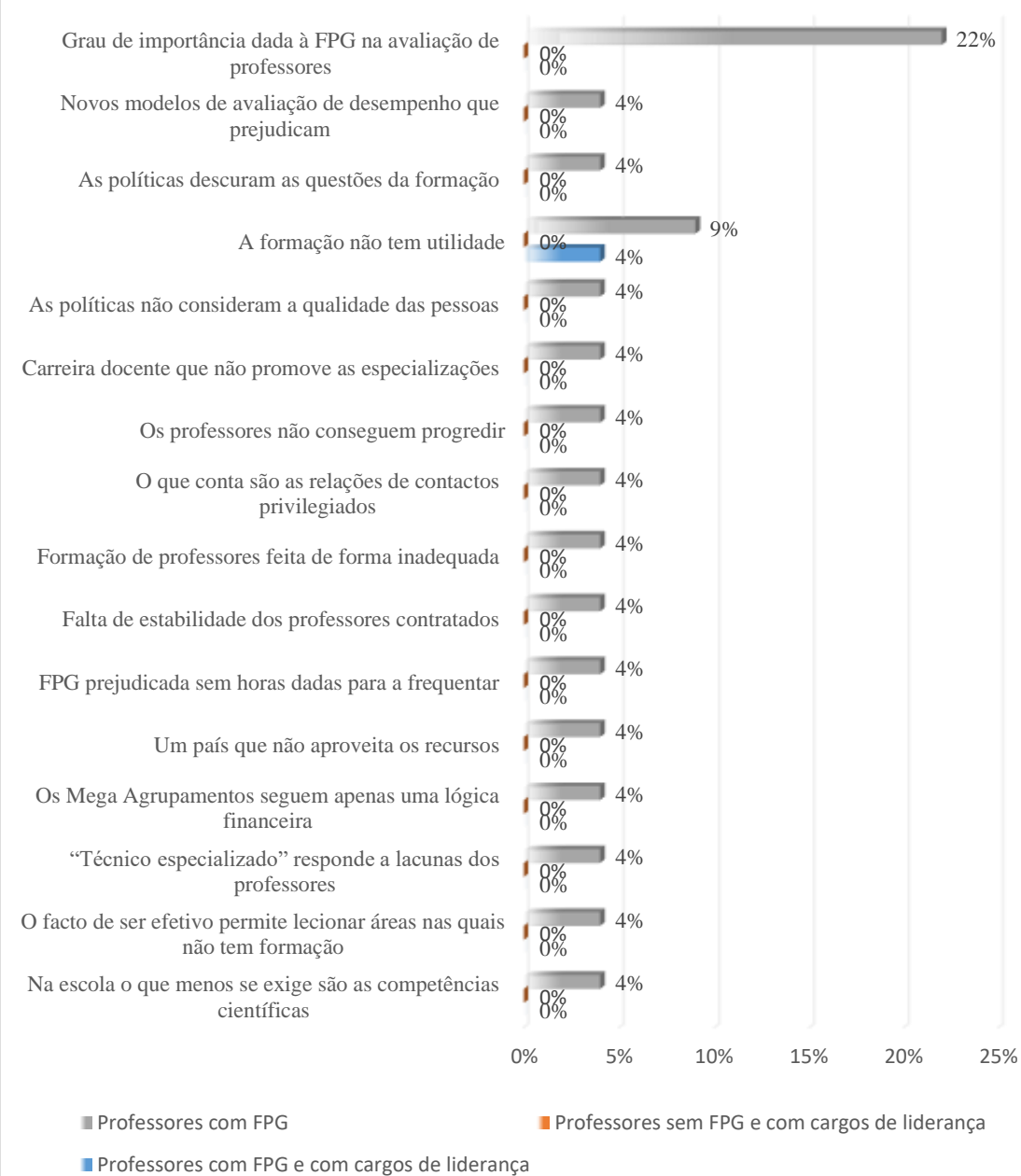


Gráfico 103 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC (2)

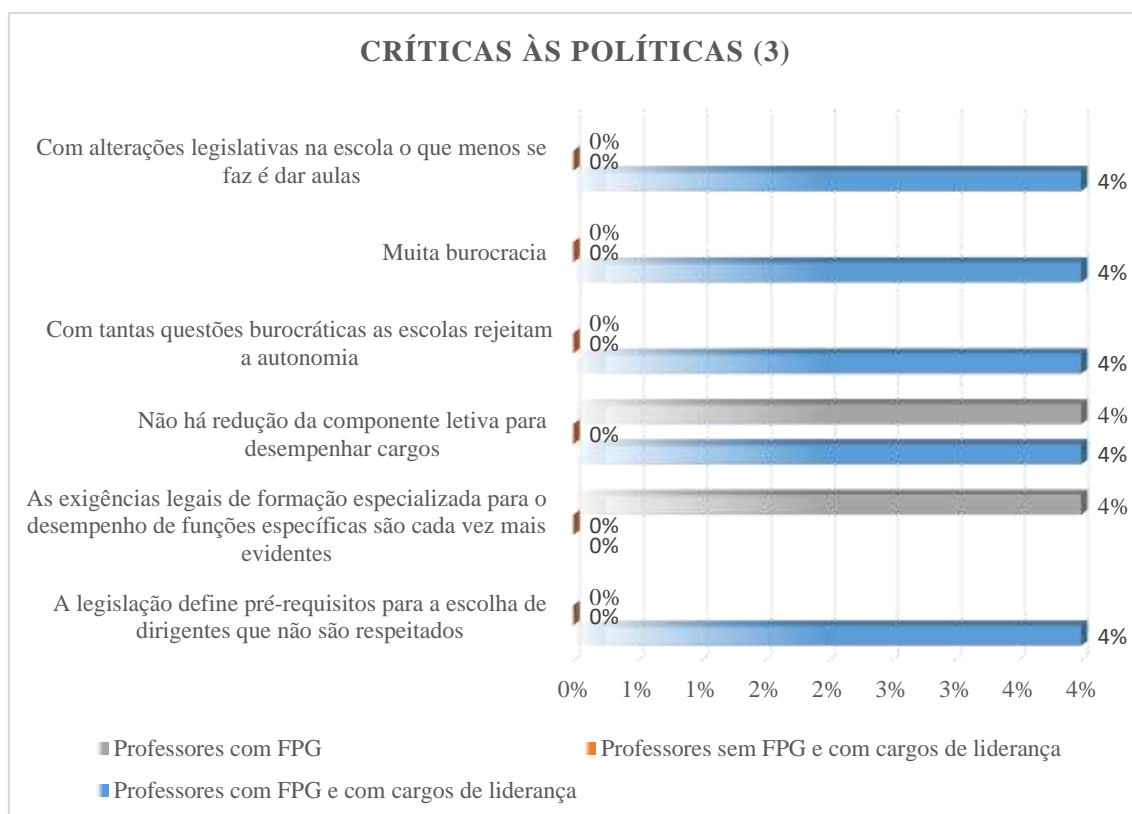


Gráfico 104 - Críticas às políticas pelos docentes participantes do AELC (3)

n) A potencialização da Formação Pós-Graduada

Relativamente à potencialização da FPG, foram dez os entrevistados com pós-graduação que referiram dificuldades a este nível. Podemos salientar como fatores que inibem a potencialização da FPG, todos eles referidos por dois docentes (20%), o excesso de tarefas e de responsabilidade; o cansaço; a falta de tempo para fazer mais e diferente e a falta de tempo para investir nesta formação afirmando a este propósito um professor que “estraga não só o bem-estar da pessoa, a vontade de querer fazer coisas diferentes como também a disponibilidade que tem não só temporal, mas também de espírito” (P29).

A destacar-se ainda no contexto das dificuldades encontradas na potencialização da FPG surge também por dois participantes (20%) a falta de partilha entre colegas, defendendo que isso dificulta a evolução enquanto profissionais e que se os conhecimentos adquiridos não forem partilhados não têm qualquer utilidade.

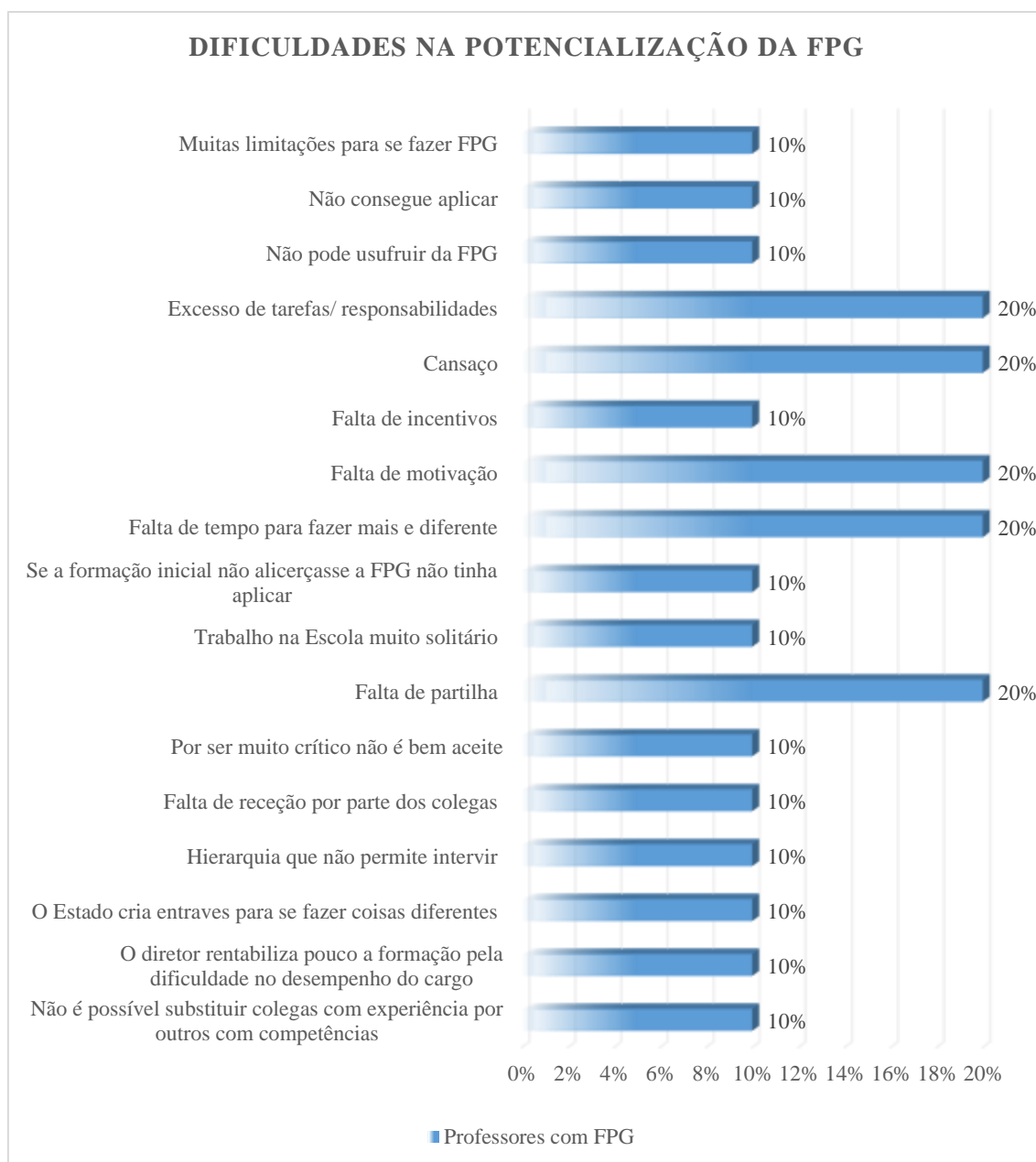


Gráfico 105 - Dificuldades na potencialização da FPG pelos docentes pós-graduados participantes do AELC

o) Sugestões/ propostas

Foi também objetivo das entrevistas realizadas recolher sugestões ou propostas para a escola, para o curso e para a Universidade, tendo emergido destas conversas um novo indicador de análise “Para os professores” contando com sugestões e propostas de vinte e dois entrevistados.

Das sugestões apresentadas para os professores destaca-se, referida por três docentes com FPG (14%) e por um docente sem FPG e com cargos de liderança (5%), a partilha com os pares, justificando que se não houver partilha dos conhecimentos adquiridos a formação não vale de nada tornando-se, desta forma, importante

disponibilizar os conhecimentos ao grupo. Neste âmbito um docente com FPG (5%) e um com FPG e com cargos de liderança (5%) defendem que se deve acompanhar as evoluções.

Um professor com FPG (5%), um sem FPG e com cargos de liderança (5%) e um com FPG e com cargos de liderança (5%) sugerem que os professores não se acomodem nem entrem num processo de cristalização. Salienta-se também que dois docentes com FPG (9%), um sem FPG e com cargos de liderança (5%) e um com FPG e com cargos de liderança (5%) defendem que, para se ser melhor, é preciso fazer formação de forma continuada, afirmando um dos entrevistados que “quem não for capaz de dominar as tecnologias de informação, de comunicação, não tiver uma formação global, uma capacidade para interagir com outros domínios do saber para além do seu próprio domínio em que se especializou dificilmente terá capacidade para ser um bom ou um excelente profissional” (P13).

No contexto das sugestões dirigidas aos professores ganha também destaque a proposta de dois docentes com FPG (9%) e de um professor sem FPG, mas com cargos de liderança (5%) de que se saiba escolher a formação dentro do contexto em que trabalham argumentando que “temos um projeto educativo, estão definidas as orientações, portanto nós temos que estar alinhados com esses objetivos.” (P25). Ainda dois entrevistados com FPG (9%) e um sem FPG e com cargos de liderança (5%) defendem que tem de haver incentivos da própria pessoa e dois docentes que frequentaram cursos pós-graduados (9%) propõem que os colegas procurem coisas fora da própria área justificando que a cultura é que faz a diferença.

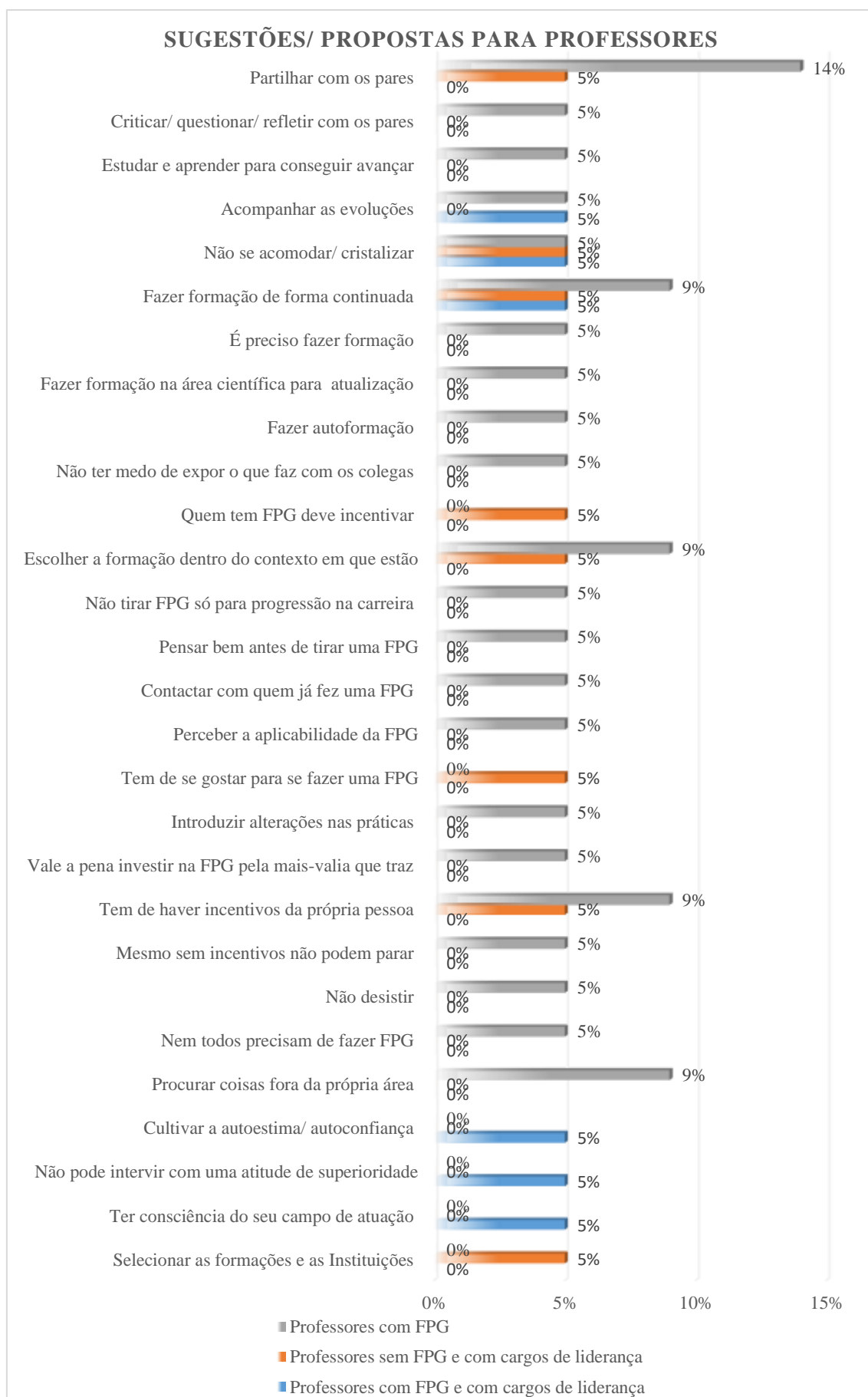


Gráfico 106 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do AELC

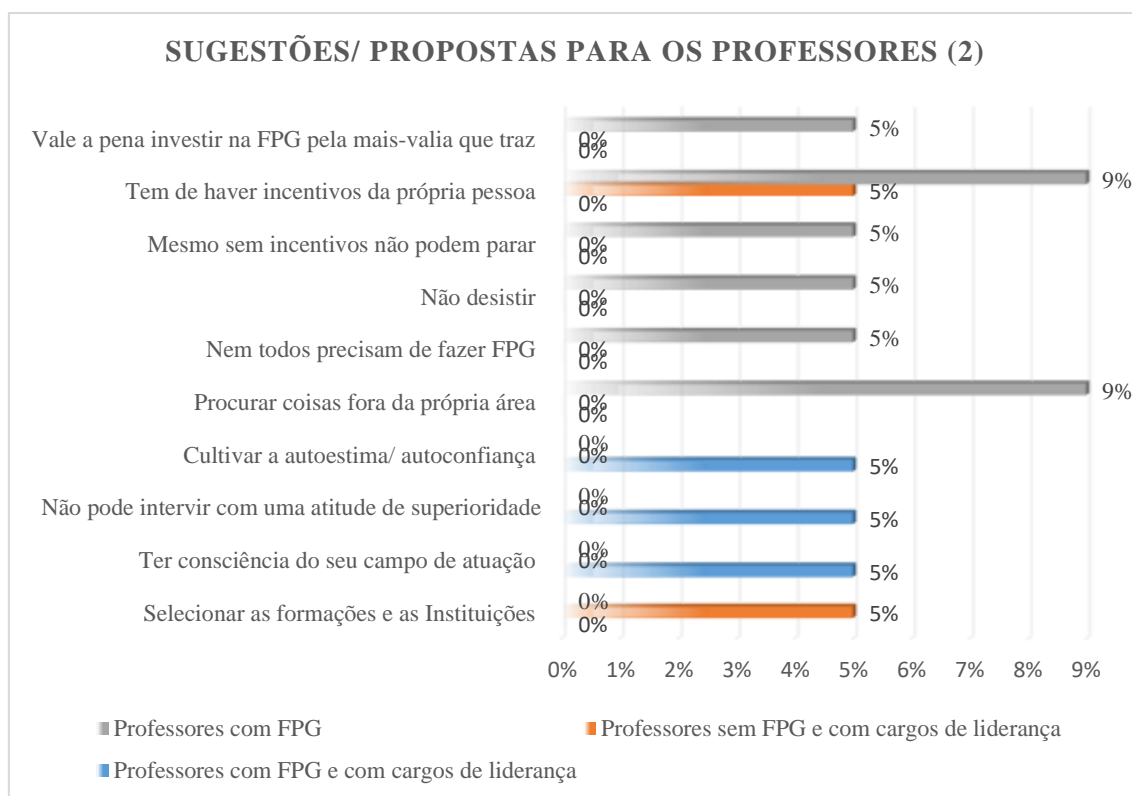


Gráfico 107 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do AELC (2)

Trinta e cinco dos entrevistados com e sem FPG e com e sem cargos de liderança dirigiram algumas sugestões e propostas à escola que são apresentadas graficamente de seguida. Contudo torna-se oportuno referir as propostas que se destacaram. Neste âmbito quatro dos entrevistados propõem a realização de jornadas pedagógicas e/ou tertúlias, sendo que destes quatro participantes três têm FPG (9%) e um tem FPG e ocupa cargos de liderança (3%). Sete entrevistados pós-graduados (20%) assumem que a escola deve proporcionar momentos de partilha, afirmando um destes docentes que “a nossa atividade profissional só tem valor quando é reconhecida pelos pares” (P42). Para três participantes pós-graduados (9%), para três sem FPG, mas com cargos de liderança (9%) e para um com FPG e com cargos de liderança (3%) é importante rentabilizar a pós-graduação a favor da formação dos colegas promovendo, assim, a partilha de saberes.

Sublinha-se ainda nas sugestões dirigidas à escola por doze docentes - sete pós-graduados (20%), três sem pós-graduação, mas no exercício de funções de liderança (9%) e dois pós-graduados e com cargos de liderança (6%) - que a atribuição de cargos e tarefas deve ser feita de acordo com as competências de cada um, afirmando a este propósito um professor que “Suponho que se os diretores não forem palermas escolhem as pessoas que tiverem mais habilitações numa determinada área para desempenharem

determinadas tarefas” (P21). Acrescenta, neste contexto, um colega que “tem que ter as pessoas com formação à frente dos órgãos precisamente porque elas vão decidir melhor e isso também prestigia no fundo a instituição” (P10). Neste seguimento, um dos entrevistados partilha a opinião de que “sem menosprezo para os jovens, para os professores mais jovens, mas claro que estes professores com mais habilitações, com mais conhecimento, com mais anos de estudo, enfim, poderão ter uma palavra a dizer nesses cargos” (P36).

Ainda dois docentes com FPG (6%) e um sem FPG, mas com cargos de liderança (3%) propõem a divulgação da formação que cada docente possui sugerindo que

“se calhar se se tentasse saber o quê que toda a gente tem e o quê que poderá fazer mais, ou o quê que poderá isso... aquilo que foi uma mais-valia, foi de certeza para eles e se já não é em termos de dinheiro foi em termos de aprendizagens, o quê que poderá ser ao serviço dos outros, eu acho que é muito importante” (P44).

Considerando ainda as propostas e sugestões dirigidas às instituições escolares dois entrevistados pós-graduados (6%) destacam a necessidade de se ouvir os professores com formação não necessariamente para ocuparem cargos de gestão e liderança, mas para serem considerados em termos de opinião referindo um destes docentes que “eu acho que deviam pedir mesmo a essas pessoas algumas dicas, porque nem todas as pessoas que estão na direção de um agrupamento ou de uma escola, hum... praticamente não têm esse tipo de formação” (P20).

Sobressai também a defesa, por quatro docentes com FPG (11%) e por um sem FPG e que desempenha funções de liderança (3%), que os incentivos para realizar FPG tenham origem na escola. No campo dos incentivos três professores pós-graduados (9%), dois sem FPG e com cargos de liderança (6%) e um com FPG e com cargos de liderança (3%) sugerem a redução da carga horária enquanto se frequenta cursos pós-graduados. Três professores com FPG (9%) propõem não se ocupar cargos enquanto se faz FPG e dois (6%) sugerem que se reduza a burocracia existente, justificando um destes entrevistados que com esta redução seria permitido investigar mais e trabalhar melhor na escola.

SUGESTÕES/ PROPOSTAS PARA A ESCOLA

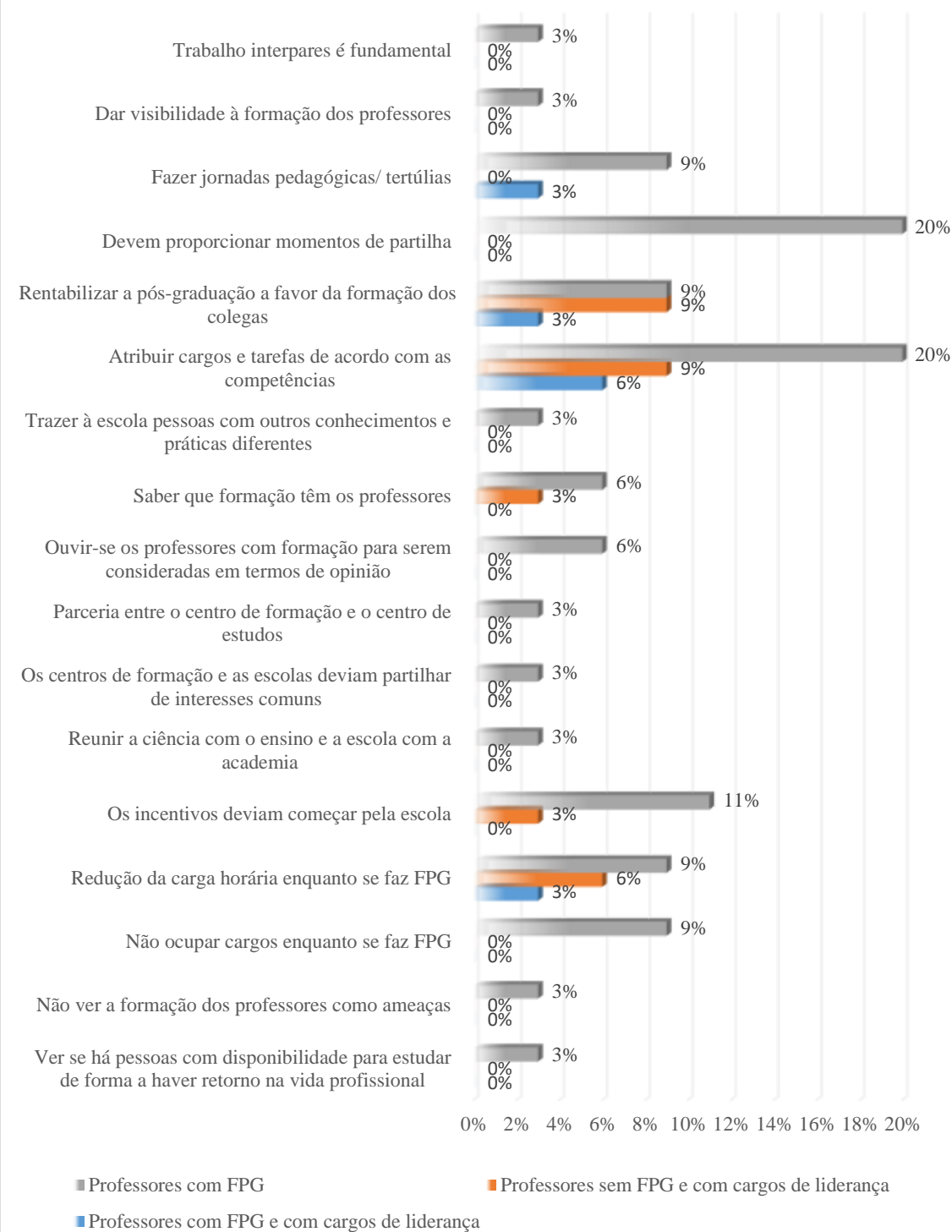


Gráfico 108 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do AELC



Gráfico 109 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do AELC (2)

À direção do AELC apenas três docentes deixaram sugestões, destacando-se a proposta de dois docentes com FPG (67%) e de um com FPG e com cargos de liderança (33%) para não serem atribuídos cargos enquanto os professores frequentam cursos pós-graduados. Sobressai igualmente a sugestão partilhada por mais do que um docente (dois professores com FPG - 67%) que se dê atenção à FPG.

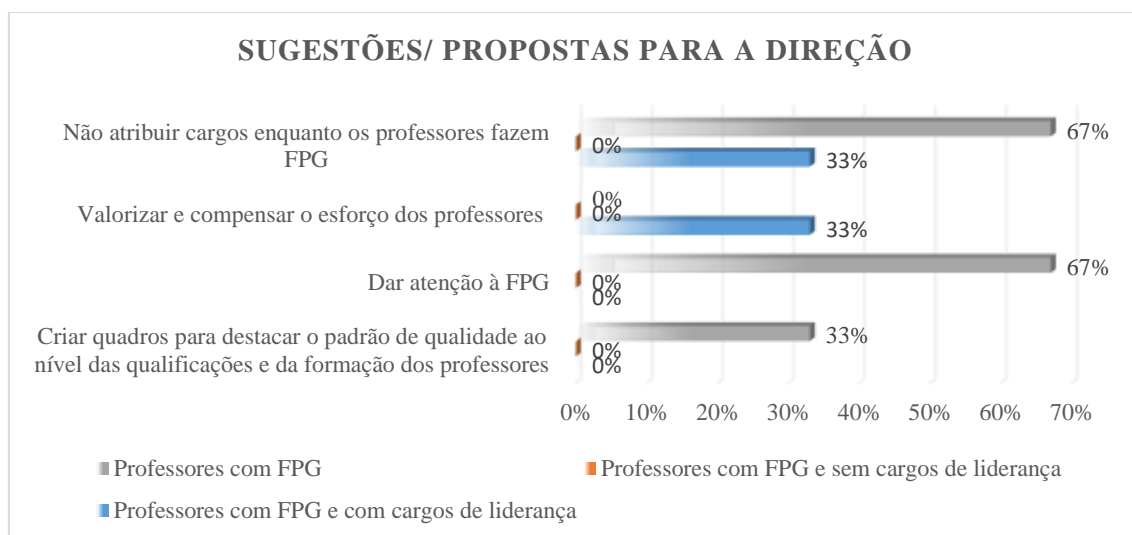


Gráfico 110 - Sugestões/ propostas para a direção pelos docentes participantes do AELC

No que respeita às propostas feitas pelos docentes pós-graduados aos cursos que frequentaram apenas oito mencionaram alguns aspetos, destacando-se a sugestão da integração de uma componente mais prática referida por dois professores (25%).

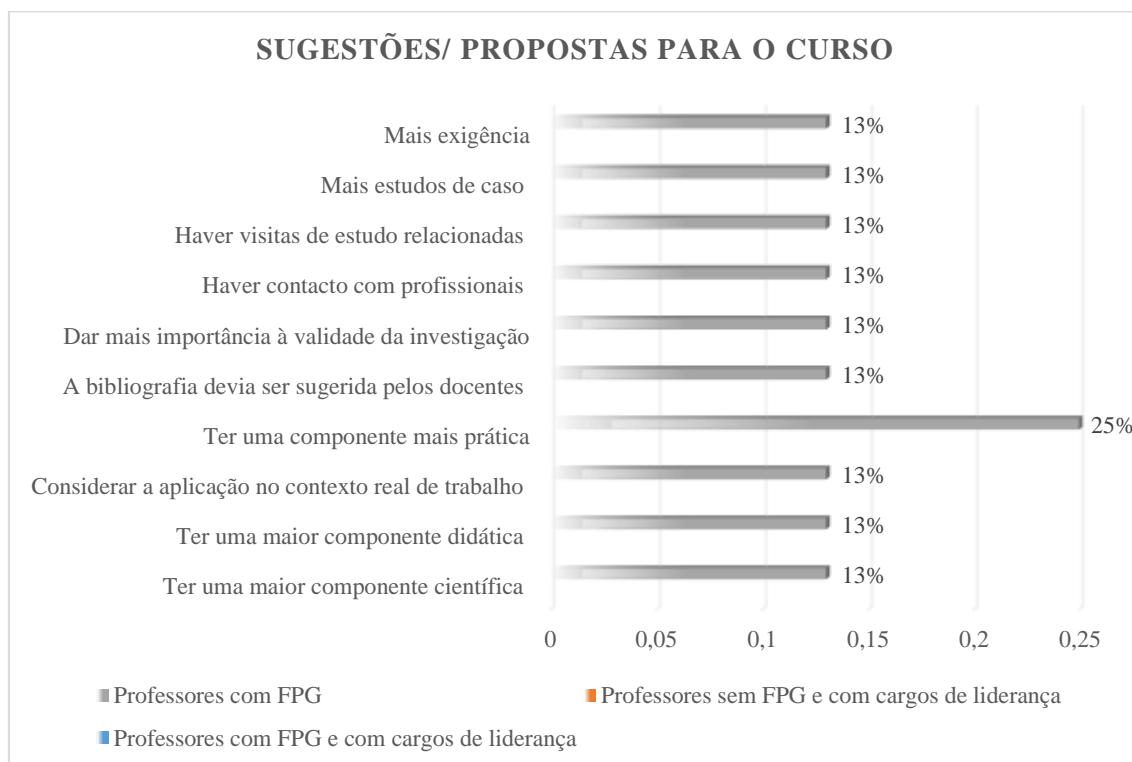


Gráfico 111 - Sugestões/ propostas para o curso pelos docentes participantes do AELC

As propostas dirigidas à Universidade, foram feitas por onze entrevistados. Destaca-se, assim, por dois docentes com FPG (18%) e por dois líderes com FPG (18%) a sugestão que exista uma maior articulação entre a Universidade e a Escola implicando a ida dos académicos às diferentes escolas, tal como diz um destes participantes “as Universidades enquanto polos de investigação científica virem às escolas, falarem com as pessoas, indagarem, verem quais são os problemas e prestar informação, investigação” (P1). Neste contexto enfatiza-se também que para dois entrevistados com FPG (18%) é importante estabelecer protocolos ou parcerias entre a Universidade e a Escola. Salientando-se, igualmente pela sua referência feita por dois professores, um com FPG (9%) e outro com FPG e com cargos de liderança (9%), a proposta de que a Universidade deve ser o principal polo de formação, “dando aos professores também uma perspectiva de seriedade necessária, de credibilidade em relação a essa formação” (P13).

Ainda na análise das sugestões deixadas à Universidade pelos professores, três docentes - um com FPG (9%) e dois com FPG e com cargos de liderança - referem que a formação de professores tem de ser feita nas Universidades.

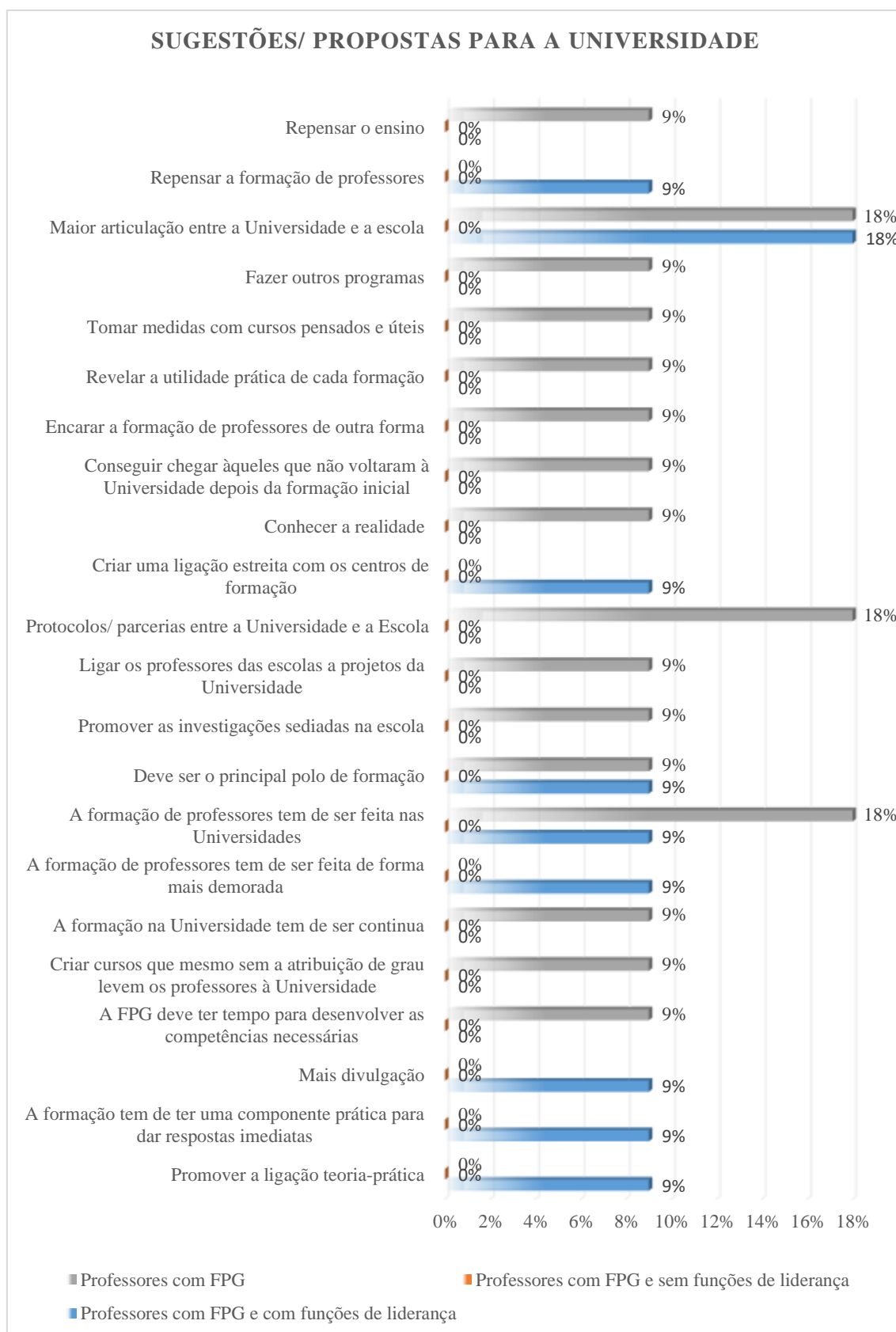


Gráfico 112 - Sugestões/ propostas para a Universidade pelos docentes participantes do AELC

Relativamente à Tutela registamos sugestões partilhadas por quinze entrevistados. Neste contexto ganha relevância a proposta deixada por oito docentes

com FPG (53%) e por um professor sem FPG, mas com cargos de liderança (7%) para a criação de apoio financeiro através da atribuição de bolsas, licenças sabáticas e redução de propinas.

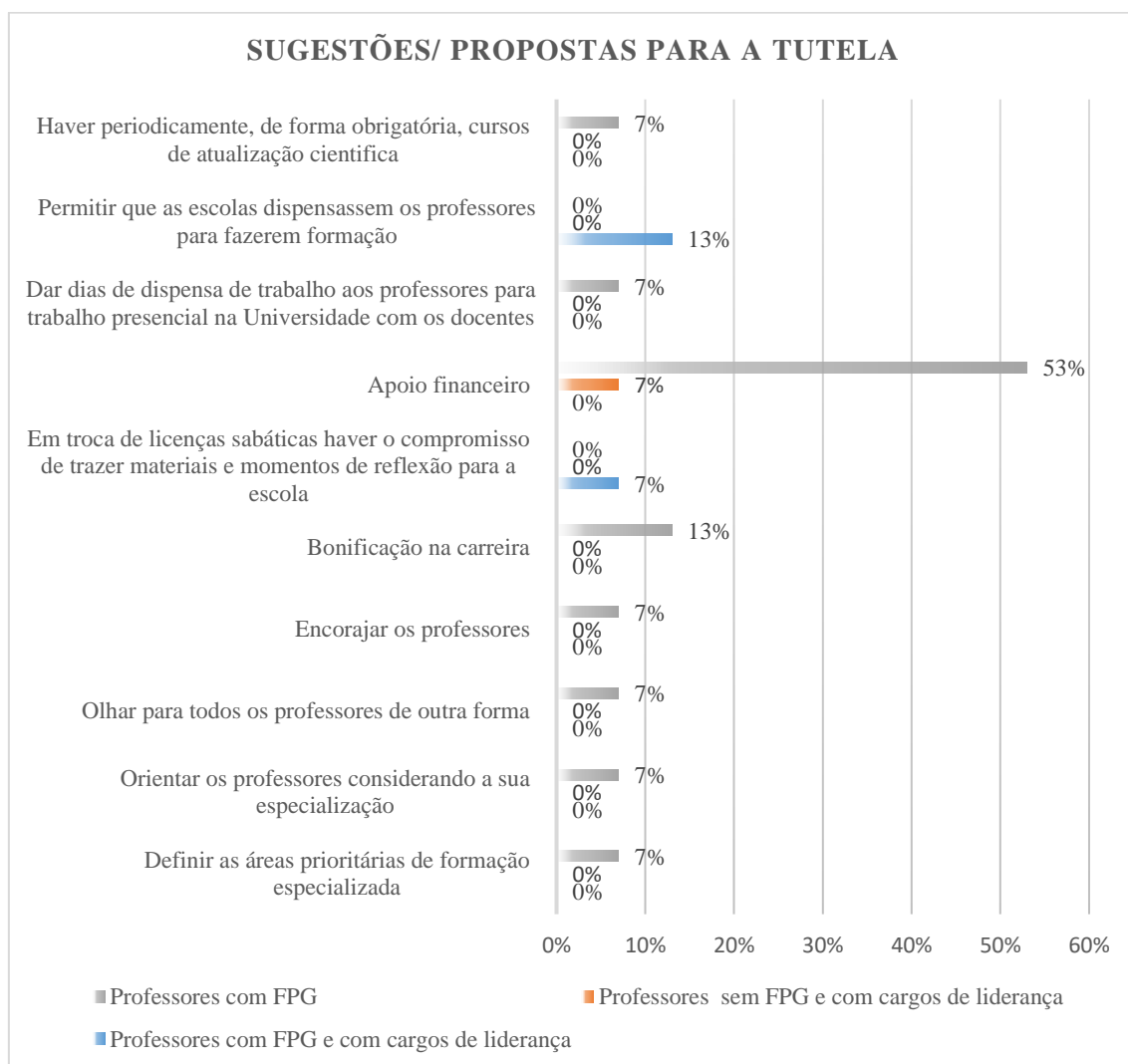


Gráfico 113 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do AELC

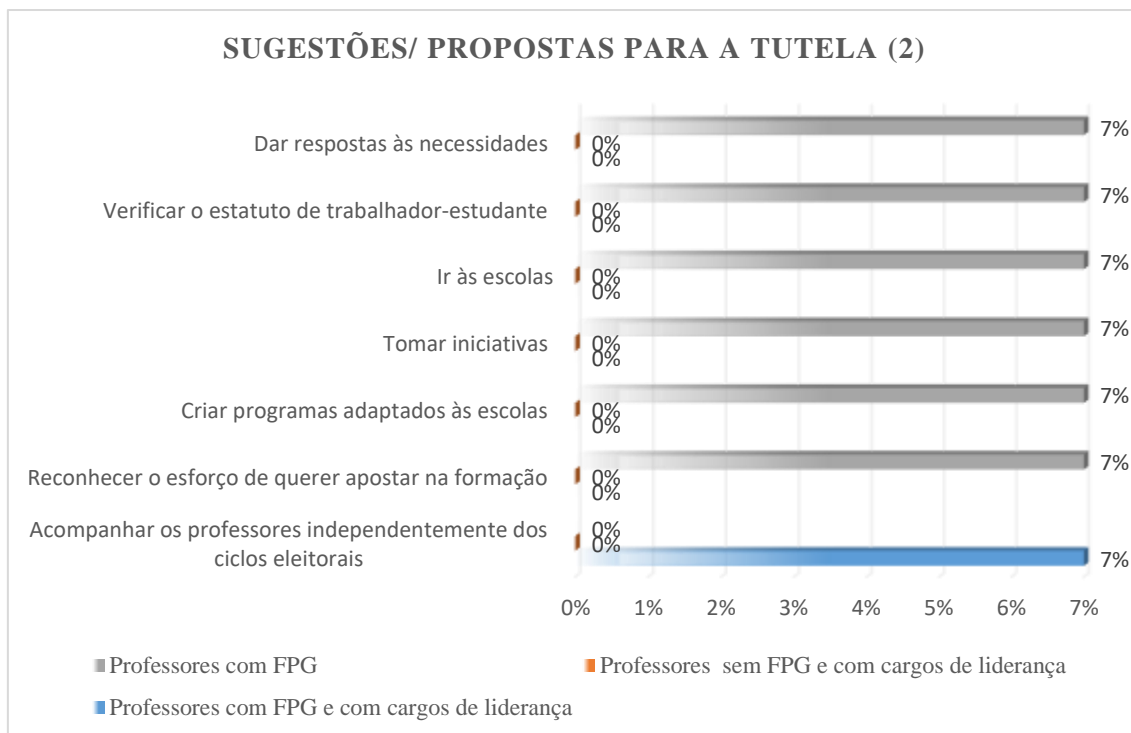


Gráfico 114 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do AELC (2)

Oito docentes endereçaram sugestões às políticas destacando-se, neste âmbito, que dois professores com FPG (25%) e um com FPG e com cargos de liderança (13%) defendem que deve haver diferenciação na carreira com mais-valias em termos de progressão.



Gráfico 115 - Sugestões/ propostas para as políticas pelos docentes participantes do AELC

2.2.3. Planos de formação de cursos pós-graduados

De forma a traçarmos o perfil dos cursos de pós-graduação frequentados pelos professores do AELC foram-nos facultados treze planos de formação dos quais dez se inserem na área educacional e três na área científica disciplinar. Os documentos facultados revelam que existem diferentes concepções de programas curriculares motivo que justifica terem sido cedidos documentos de diferentes naturezas. Neste âmbito importa referir que alguns destes documentos são oficiais, elaborados pelas instituições de ensino superior onde frequentaram a FPG, e outros elaborados pelos entrevistados, sendo que na análise efetuada foram mantidas as terminologias utilizadas nos documentos originais.

Analisamos, então, cinco planos de pós-graduações, sete de mestrados e um de doutoramento, cuja ordem de análise é justificada por se tratar de programas pré e pós – Bolonha integrados na área de formação geral educacional ou científica disciplinar.

Nesta análise geral, verificamos que seis dos planos de formação enviados pelos docentes pós-graduados apresentam objetivos, sendo gerais em todos os casos e apenas o plano da pós-graduação em Educação para a Cidadania aponta as finalidades desta formação. Quatro documentos facultados referem as competências que se pretende que sejam desenvolvidas e todos mencionam as disciplinas ou conteúdos contemplados. Quanto às metodologias/ estratégias apenas um dos programas faz referência a este aspeto, o mesmo acontece com as atividades e com o tipo de trabalho a realizar. Já os resultados esperados não são referidos em nenhum dos programas. No que respeita à avaliação, seis planos mencionam a avaliação a que estão submetidos os alunos destas FPG e cinco fazem alusão ao regime de realização destes cursos, pelo que dois aconteceram em regime online, um presencial e tutorial, um numa modalidade mista e um presencial. Verificamos ainda que cinco dos programas são pré-Bolonha e oito pós-Bolonha.

Passando agora para uma análise horizontal desses planos de formação torna-se oportuno compreender quais as formações analisadas, as instituições de ensino superior e o ano a que se refere o plano de formação, assim como os elementos contemplados nos diferentes programas.

Começando esta análise pelos cursos inseridos na área educacional, verificamos que o plano da pós-graduação em Estudos Europeus realizada na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, em 1994/ 1995, aponta o objetivo geral do curso remetendo

para os conhecimentos (compreendidos como o que os alunos deverão saber e compreender após a conclusão do curso – *knowledge*) que os formandos deverão ter após a formação. Quanto às disciplinas, são apresentadas as unidades curriculares por semestre e as opções para o 2º semestre de acordo com as duas vertentes existentes (vertente jurídica e vertente económica). Trata-se de uma formação anterior ao processo de Bolonha e direcionada para práticas investigativas e educativas na comunidade.

Quanto à pós-graduação em Educação para a Cidadania do Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, data ao ano 1999/ 2000, apresenta objetivos gerais mencionando habilidades (entendidas aqui como o que os alunos deverão ser capazes de fazer após a conclusão do curso – *skills*) e conhecimentos, tal como as finalidades da formação associadas a uma intervenção na sala de aula e nas práticas investigativas e educativas na comunidade. Relativamente aos conteúdos, são apresentados os módulos e os temas abordados em cada um, enquanto as metodologias apelam a uma participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem e a um trabalho individual, autónomo e prévio às sessões. Uma formação que adotou uma avaliação contínua e uma avaliação sumativa, sendo anterior a Bolonha.

Ainda no âmbito da área educacional o plano de formação da pós-graduação em Ciências da Informação e da Comunicação realizada na Universidade Aberta – Departamento de Humanidades correspondente ao ano letivo de 2012/2013 aponta os propósitos desta formação. Relativamente às competências que se pretendem ver desenvolvidas, surgem relacionadas com os propósitos do curso. No que respeita aos conteúdos verificamos a existência de um primeiro ano que contempla uma componente teórica e um segundo ano com uma componente prática dedicado à prática profissional, comprovando, assim, o cariz teórico-prático desta formação. Os aspetos relativos à avaliação mencionados no plano facultado não referem os instrumentos de avaliação nem os momentos em que ocorre, indicando apenas possíveis adaptações de acordo com as especificidades de cada unidade curricular e o valor mínimo de aprovação (10 valores) na escala existente (0 – 20 valores). Trata-se de uma formação feita em regime de ensino a distância, pré-Bolonha, sendo-nos possível constatar que é uma formação direcionada para uma intervenção na sala de aula, na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Já o plano da pós-graduação em Comunicação Educacional Multimédia, da responsabilidade da Universidade Aberta, em curso no ano de 2005/2006, apresenta os objetivos gerais revelando também as diferentes competências que se espera que sejam

desenvolvidas pelos profissionais que frequentaram esta FPG, sendo operacionalizadas no mesmo plano. Quanto aos conteúdos desta formação, surgem organizados em blocos correspondentes a um tema, onde são apresentadas as diferentes unidades curriculares. A avaliação desta FPG é apresentada referindo a coexistência de uma avaliação contínua e de uma avaliação final e o valor mínimo para a aprovação do curso (10 valores) segundo a escala (0 – 20 valores). Esta formação decorreu num regime a distância com recurso a sessões presenciais, sendo uma formação pós-Bolonha. Partindo da análise deste plano verificamos que se preveem efeitos a nível micro, meso e macro.

O plano de formação do mestrado em Ciências da Educação na especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa referente ao ano de 2012 /2013 foi também facultado por um dos docentes pós-graduados do AELC. Este plano revela os objetivos gerais associados a conhecimentos e habilidades. Já as competências surgem relacionadas com intervenções ao nível da escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade. Quanto aos conteúdos desta formação constatamos que o 1º ano é dedicado à componente teórica e o 2º ano integra seminários dedicados à componente prática. A avaliação adotada nesta formação é formativa e sumativa, sendo ainda referido o facto de no 2º ano a avaliação ser focada em elementos relacionados com a componente prática da formação. Trata-se de uma formação presencial e tutorial já posterior ao processo de Bolonha.

Quanto ao programa referente ao mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta do ano letivo de 2010/ 2011 refere as competências a desenvolver, assumidas, efetivamente, no programa como competências, mas podiam ser objetivos da formação devido à sua composição. No que diz respeito às disciplinas são reveladas diferentes unidades curriculares associadas à administração e gestão escolar. A avaliação adotada é uma avaliação contínua considerando as produções individuais e de grupo realizadas ao longo do curso e uma avaliação sumativa final individual, apresentando ainda a escala de avaliação adotada (0 – 20 valores) e o valor a partir do qual é dada a aprovação (10 valores). Esta formação surge em regime de ensino misto com sessões a distância e sessões presenciais num programa pós-Bolonha.

O doutoramento em Educação na especialização em Administração e Política Educacional, da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no ano letivo 2013/2014 foi também frequentado por um docente do AELC, que nos fez chegar o respetivo programa, no qual é revelado o objetivo geral do curso. Este

programa organiza as disciplinas em seminários temáticos, de investigação e transdisciplinares e as atividades fazem referência ao trabalho autónomo da responsabilidade dos doutorandos. No que concerne à avaliação são apresentados diferentes parâmetros considerados nos momentos de avaliação como sendo a assiduidade e pontualidade, a participação em diferentes atividades e tarefas e a realização de trabalhos relacionados com a construção do projeto de investigação individual. Esta formação aconteceu em regime presencial, de acordo com o processo de Bolonha e prevendo, a partir da análise realizada, efeitos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Já no que respeita ao mestrado em Ciências da Educação na especialização em Orientação da Aprendizagem pelo Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa em 2004, o programa facultado apresenta uma listagem de unidades curriculares, permitindo constatar também que se trata de uma formação pós-Bolonha visando efeitos na sala de aula e nas práticas investigativas e educativas na comunidade.

Considerando a análise feita ao programa do mestrado em Ciências da Educação na especialização em Administração e Organização Escolar na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa no ano de 2008 são mencionadas apenas algumas das unidades curriculares contempladas nesta formação. Falamos de um curso pós-Bolonha e que prevê efeitos a nível meso e macro.

No que respeita à pós-graduação em Ensino Especial realizada na Universidade de Sevilha no ano de 2005, podemos apenas atestar a presença de um conjunto de unidades curriculares. Esta FPG é uma formação pós-Bolonha e que visa um impacto nos três níveis de análise (micro, meso e macro).

Relativamente à área científica disciplinar foram alvo de análise o programa de três formações. O plano de formação do mestrado em Matemática na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa no ano de 1998, uma formação pré-Bolonha, apresenta um conjunto de unidades curriculares que indiciam efeitos posteriores desta formação ao nível da sala de aula.

Já o plano de formação do mestrado em Filosofia, da responsabilidade da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, em 1995, uma formação também anterior ao processo de Bolonha, tem intenções de impacto ao nível da sala de aula e apresenta apenas diferentes unidades curriculares que constituem esta formação.

Por fim, o plano de formação do mestrado em Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no ano letivo 1996/ 1998, menciona somente algumas unidades curriculares desta formação pré-Bolonha que, sendo inserida numa área científica disciplinar, visa efeitos ao nível da sala de aula.

Em suma, importa referir os aspetos mais marcantes dos planos analisados. Verificamos, então, que existem, efetivamente, diferentes concepções de programas curriculares e das formas de os conceber, pelo que registamos a ausência de algumas das componentes que definimos como orientadoras da análise. Notamos a cedência de uma maioria de cursos frequentados inseridos na área educacional em detrimento da área científica disciplinar e a predominância de programas de mestrado e de cursos pós-graduados realizados já no período pós-Bolonha.

No que respeita aos diferentes itens ou componentes de análise integradas na grelha criada para o efeito, sobressai a presença da definição de objetivos gerais e a ausência de resultados esperados. Quanto aos objetivos torna-se também evidente a definição de objetivos relacionados, essencialmente, com a aquisição de conhecimentos e não com habilidades ou atitudes.

Constatamos ainda que existe uma vertente prática assumida nas diferentes pós-graduações e de formações na sua grande maioria visando efeitos ao nível da escola e das práticas investigativas e educativas na comunidade. No entanto, é possível compreender que no caso dos cursos pré-Bolonha visam, implicitamente, ter impacto ao nível da sala de aula.

2.3. Colégio Vasco da Gama

2.3.1. Questionários

No CVG foram cinquenta e cinco os questionários recolhidos e serão estes os dados a considerar na análise que se segue.

Atendendo às adaptações necessárias feitas ao questionário, respeitando as realidades em estudo, verificamos que no que respeita à situação profissional na docência também aqui os respondentes por vezes assinalaram mais do que uma opção. Assim, apuramos que trinta e cinco professores são profissionalizados, trinta e um docentes têm contrato permanente no Colégio e cinco estão sob contrato a termo certo.

1. Situação profissional na docência:

	Frequência
a. Contrato permanente	31
b. Contrato a termo certo	5
c. Profissionalizado (a)	35

Tabela 31 - Situação profissional dos docentes respondentes no CVG

Relativamente ao tempo de serviço verificamos que vinte respondentes (36%) têm entre “11-20 anos” de serviço, seguindo-se daqueles situados no intervalo “21-30 anos” (dezasseis professores - 29%) e com “+ de 30 anos” encontramos treze docentes (24%). Os professores com menos anos de serviço são, segundo os dados apurados, aqueles que representam aqui 5% dos docentes que têm “< 5 anos” e entre “5 e 10 anos” de carreira

2. Tempo de serviço

	N.º total de professores	Percentagem
a. < 5 anos	3	5%
b. 5-10 anos	3	5%
c. 11-20 anos	20	36%
d. 21-30 anos	16	29%
e. + de 30 anos	13	24%
	55	100%

Tabela 32 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do CVG

No que respeita à relação existente entre os anos de serviço e a FPG de professores percebemos que no CVG os docentes que têm entre “11 – 20 anos” de serviço (seis professores - 35%) são aqueles que realizaram mais FPG, seguindo-se os que têm de “21 – 30 anos” de carreira (quatro professores - 24%). Os professores com “+ de 30 anos” de profissão representam 18% dos pós-graduados do CVG (três professores). Destaca-se ainda o facto dos docentes com menos tempo de serviço serem também aqueles que menos FPG fizeram, isto é dois (12%) têm “< 5 anos” e dois (12%) têm “5 – 10 anos” de profissão.

Número de docentes pós-graduados por tempo de serviço

	N.º de professores com FPG	Percentagem
a. < 5 anos	2	12%
b. 5-10 anos	2	12%
c. 11-20 anos	6	35%
d. 21-30 anos	4	24%
e. + de 30 anos	3	18%
	17	100%

Tabela 33 - Tempo de serviço dos docentes respondentes do CVG com FPG

A maioria dos docentes que responderam ao questionário aplicado no CVG são docentes do 1º CEB, seguindo-se por seis de matemática e cinco do grupo de Português e Inglês.

3. Disciplinas que leciona

Filosofia	2
Física e Química A	1
Química	1
Educação Moral e Religiosa (1º Ciclo)	1
Educação para a Cidadania (1º Ciclo)	1
Informática (1º Ciclo)	1
1º Ciclo do Ensino Básico	11
Educação Pré-escolar	4
Inglês/ Português	1
Educação Física	3
História e Geografia de Portugal	3
Português	1
Educação Moral e Religiosa Católica	2
Educação Musical	2
Apoio ao estudo	1
Matemática	6
Ciências da Natureza	4
Inglês	5
Português	5
Educação Visual e Tecnológica	2
Ciências Físico-Químicas	1
Geografia	1
Francês	1
Biologia e Geologia	1
Economia	1
Escrita criativa	1
N/R	3

Tabela 34 – Disciplinas que lecionam os docentes respondentes no CVG

Dos respondentes do CVG, trinta e três (60%) não tem FPG, já 31% (dezassete professores) dos docentes realizou pelo menos um curso pós-graduado.

4. Possui formação pós-graduada (pós-graduação mestrado ou doutoramento)?

	Frequência	Porcentagem
a. Sim	17	31%
b. Não	33	60%
NR/Não identifica	5	9%
		100%

Tabela 35 – Docentes com e sem FPG no CVG

Relativamente à área de formação geral na qual se insere o diploma pós-graduado dos professores do CVG 71% (doze professores) realizou FPG na área educacional e apenas 24% (quatro professores) na área científica disciplinar. Nenhum dos professores frequentou cursos pós-graduados em ambas as áreas.

5. Área de formação geral em que se insere o seu diploma pós-graduado:

	Frequência	Porcentagem
a. Área Educacional	12	71%
b. Área Científica Disciplinar	4	24%
Ambas	0	0%
NR	1	6%
		100%

Tabela 36 - Área de formação geral em que se insere o diploma pós-graduado dos docentes do CVG

Quanto à formação específica na qual se insere o diploma de FPG na área educacional esta é pautada pela diversidade e multiplicidade abrangendo formações que vão desde a Administração Educacional, a Educação Especial, a Formação de Professores e a Educação Pré-escolar, como é perceptível na tabela que se segue.

6. Área de formação específica em que se insere a pós-graduação - Área Educacional

Administração / Gestão Escolar	2
Bibliotecas Escolares	1
Ciências da Educação	1
Educação Especial	4
Educação Pré-escolar	1
Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	1
Formação de Professores	1
Química em contexto escolar	1
Supervisão pedagógica	1
Supervisão Pedagógica em Educação Física	1

Tabela 37 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional dos docentes do CVG

No que concerne às formações realizadas na área científica disciplinar, mais uma vez, estas são marcadas pela diversidade e especificidade que abrangem formações que vão das Ciências Religiosas, direcionadas para o Ensino da Educação Moral e Religiosa Católica, ao Desenvolvimento da Criança, às Dificuldades de Escrita e Oralidade, entre outras.

7. Área de formação específica em que se insere a pós-graduação - Área Científica Disciplinar

Ciências Religiosas - Ensino da Educação Moral e Religiosa Católica	1
Desenvolvimento da Criança	1
Dificuldades de Escrita e Oralidade	1
Gestão Escolar e Formação Pessoal	1
História	1
Novas Tecnologias em Educação e Formação	1

Tabela 38 - Áreas de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área científica disciplinar dos docentes do AELC

Face ao grau mais elevado que os docentes pós-graduados do CVG possuem, é de referir que 53% tem pós-graduação e 47% obteve o grau de mestre. Não se regista neste Colégio a existência de professores com doutoramento.

8. Qual o grau mais elevado que possui:

	Frequência	Porcentagem
a. Pós-graduação	9	53%
b. Mestrado	8	47%
c. Doutoramento	0	0%
NR/Não identifica	0	0%
		100%

Tabela 39 - Grau académico mais elevado obtido pelos docentes pós-graduados respondentes do CVG

As instituições de ensino superior eleitas pelos docentes do CVG também são diversas. Contudo, apenas a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa foram selecionadas por mais do que um docente.

Instituição	N.º de professores
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	1
Universidade de Évora	1
Universidade Católica Portuguesa	1
Instituto Superior em Educação e Ciências	1
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa	1
Motricidade Humana	1
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal	1
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa	2
Universidade Lusófona	1
Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa	2
ISCE – Odivelas	1
Faculdade de Tecnologia da Universidade Católica Portuguesa	1
Universidade de Granada	1
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	1

Tabela 40 - Instituições que atribuíram diplomas de FPG aos docentes do CVG

2.3.2. Entrevistas

Neste ponto, analisámos os dados das entrevistas realizadas no CVG. Neste Colégio foram recolhidos cinquenta e cinco questionários que nos permitiram identificar dezassete docentes com FPG, dos quais foi possível entrevistar dez e ainda quatro professores com cargos de liderança – de topo e intermédia – sendo que destes últimos dois frequentaram cursos pós-graduados. Foram, então, feitas doze entrevistas que aqui tratamos e analisamos.

Importa salientar, mesmo que no decurso da análise se refira este aspeto frequentemente, que na análise dos conteúdos integrados nos diferentes indicadores o mesmo professor poderá ter referido mais do que um aspeto, pelo que não analisámos o conjunto de opiniões referidas pelo mesmo professor, mas sim todas as opiniões independentemente do professor, razão pela qual as percentagens apresentadas dizem respeito ao número de professores que se pronunciam face a cada indicador e não ao total de aspetos apresentados ou ao total de participantes na investigação.

a) Prática profissional

No âmbito da prática profissional, e considerando que todos os docentes mencionaram os anos de lecionação, destaca-se o facto de quatro dos professores com FPG (40%) terem entre “11 – 20 anos” de serviço e de todos aqueles que desempenham cargos de liderança (dois professores sem FPG e com cargos de liderança – 50% e dois professores com FPG e com cargos de liderança – 50%) lecionarem há “+ de 30 anos”.

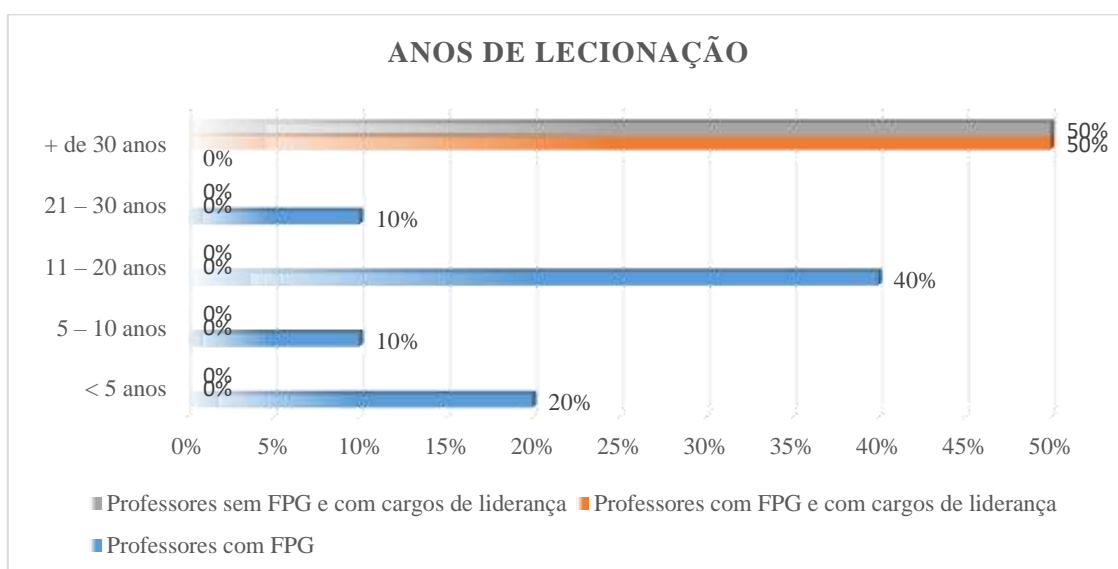


Gráfico 116 - Anos de lecionação dos participantes do CVG

Na “Formação inicial” - um dos indicadores de análise - foram integradas as formações dos sete docentes que as mencionaram. Nas áreas de formação inicial encontramos as diferentes didáticas (Inglês, História, Filosofia, Matemática e Ciências), o ensino do 1º CEB e a Educação Moral e Religiosa cada uma referida apenas por um professor (14%).

Cinco docentes com FPG, dois dos quais também desempenharam cargos de liderança, referiram as instituições onde lecionaram antes de integrar o CVG. Verificamos, então, que as escolas públicas e os colégios privados fazem parte da experiência de um professor pós-graduado (20%) e de um professor pós-graduado e com funções ao nível da gestão e liderança escolar (20%). Por sua vez instituições internacionais e ATL integram o currículo de um professor com FPG (20%).

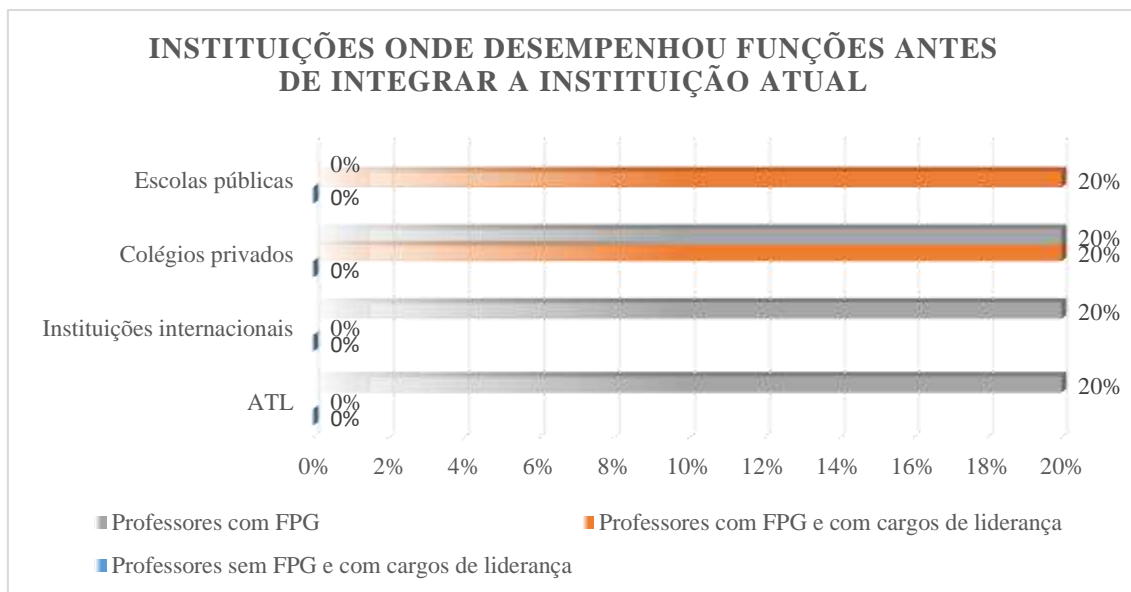


Gráfico 117 - Instituições onde desempenharam funções antes de integrarem o CVG os docentes participantes

No que respeita a outras funções já desempenhadas pelos docentes com FPG, foram três aqueles que se referiram a experiências anteriores, tendo um dos entrevistados mencionando mais do que uma função. Percebemos que as funções de presidente do conselho diretivo, diretor de turma, coordenador de ciclo já foram desempenhadas por docentes com FPG e que ocupam cargos de liderança, tendo sido cada uma referida apenas uma vez (33%). A coordenação de projetos faz parte de funções já exercidas também por um docente pós-graduado (33%).

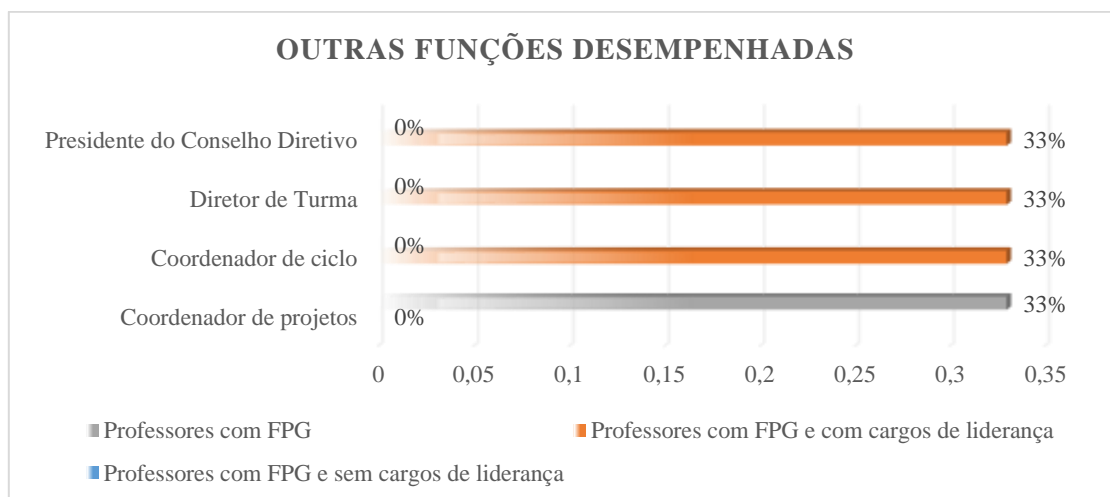


Gráfico 118 - Outras funções desempenhadas pelos docentes participantes do CVG

b) Instituição atual

De forma a analisar o indicador “Ano de integração” na instituição atual, excecionalmente, não serão considerados os 100% o total dos respondentes, mas sim o total de professores com FPG, de líderes com FPG e de docentes com cargos de

liderança e sem FPG. Este indicador contemplou a informação referente ao número de anos em que cada um dos entrevistados desempenha funções no CVG. Neste âmbito destaca-se o facto de três dos professores pós-graduados (25%) situarem o desempenho das suas funções na instituição no intervalo de tempo “11-20 anos” e há “< 5 anos”, tal como o facto de dois dos docentes com cargos de liderança que não frequentaram FPG (50%) estarem no CVG há “+ de 30 anos”.

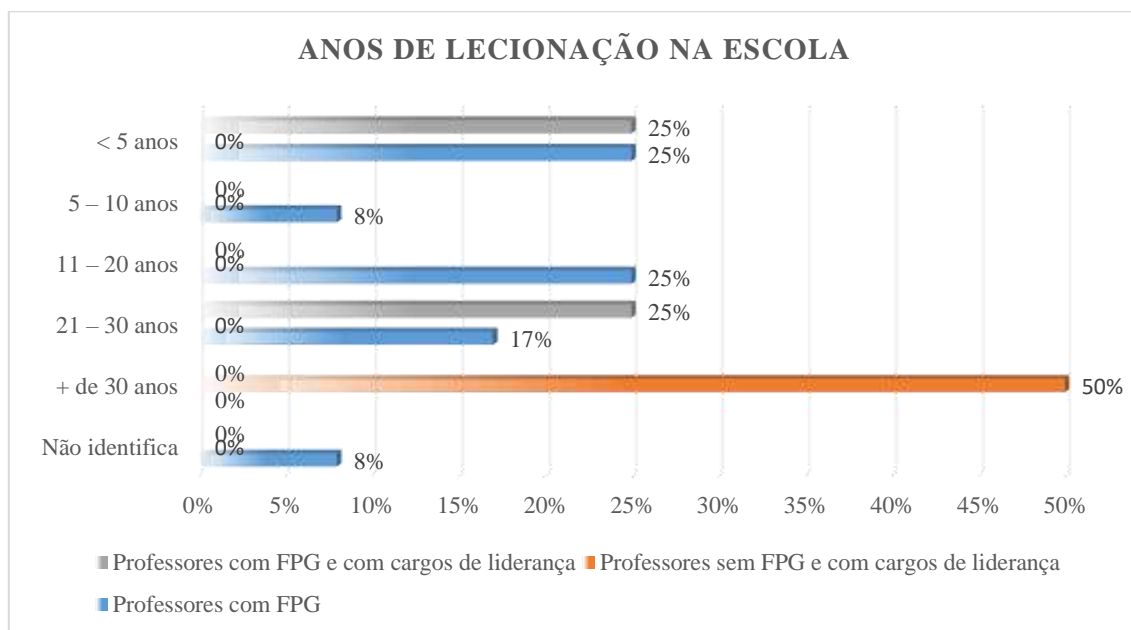


Gráfico 119 - Anos de lecionação na escola dos docentes participantes do CVG

O “Processo de integração” foi descrito e qualificado pelos doze entrevistados com e sem FPG e com e sem cargos de liderança. Foram inúmeros os aspetos apontados, tal como revela a tabela seguinte. No entanto, devido à frequência com que estes aspetos foram mencionados destaca-se que para sete docentes (58%) a sua integração no CVG foi boa, fácil e positiva e para seis professores (50%) o processo contou com uma boa aceitação por parte dos colegas.

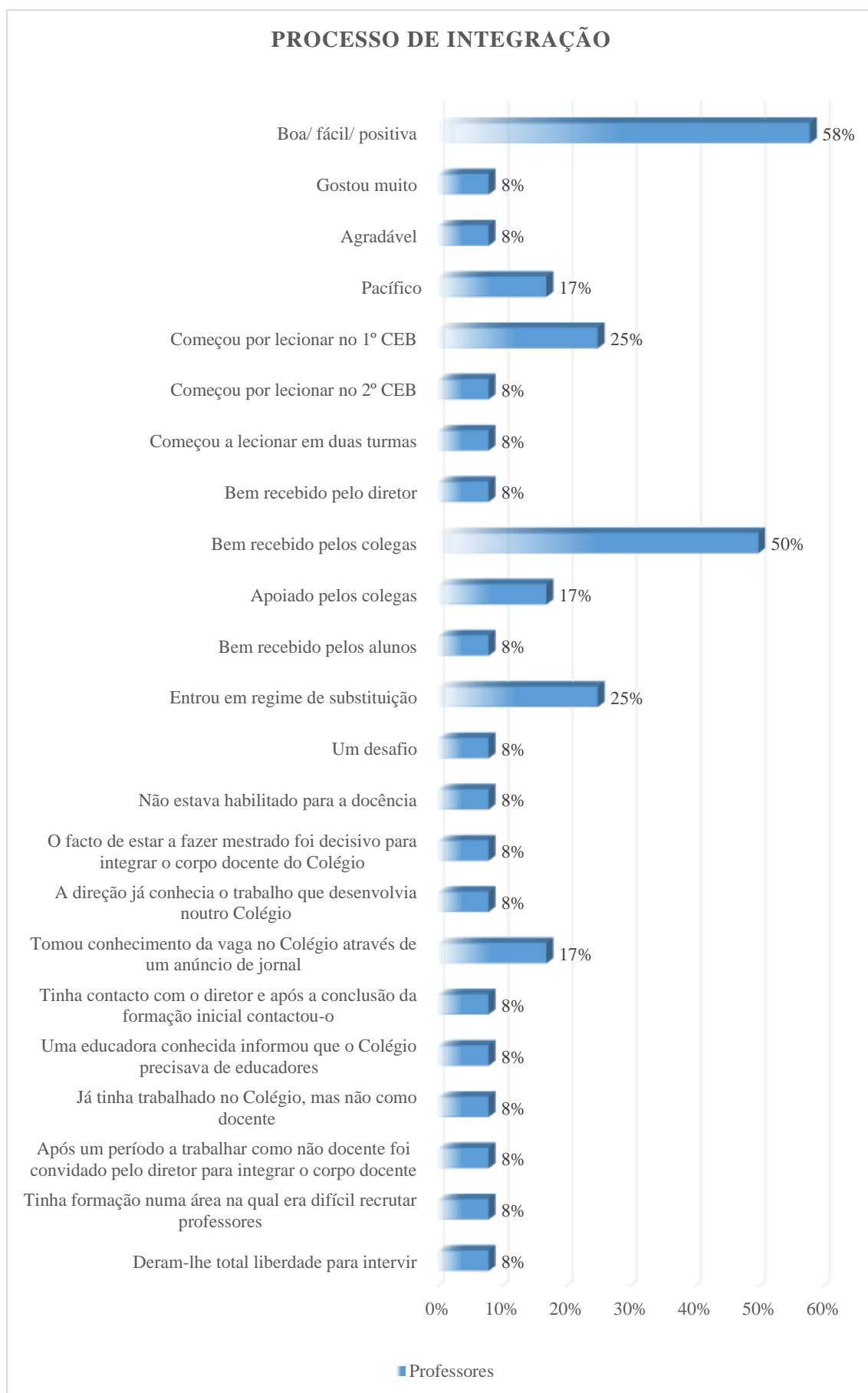


Gráfico 120 - Qualificação do processo de integração dos docentes participantes no CVG

Dez participantes no estudo mencionaram cargos que ocupam atualmente na instituição, pelo que importa referir que o mesmo professor pode ter indicado mais do que um cargo refletido no gráfico seguinte. Neste âmbito é de destacar que a maioria dos participantes (sete professores - 70%) referem a sua atividade de docente como um cargo ocupado no Colégio e ainda três (30%) afirmam ser coordenadores de ciclo.

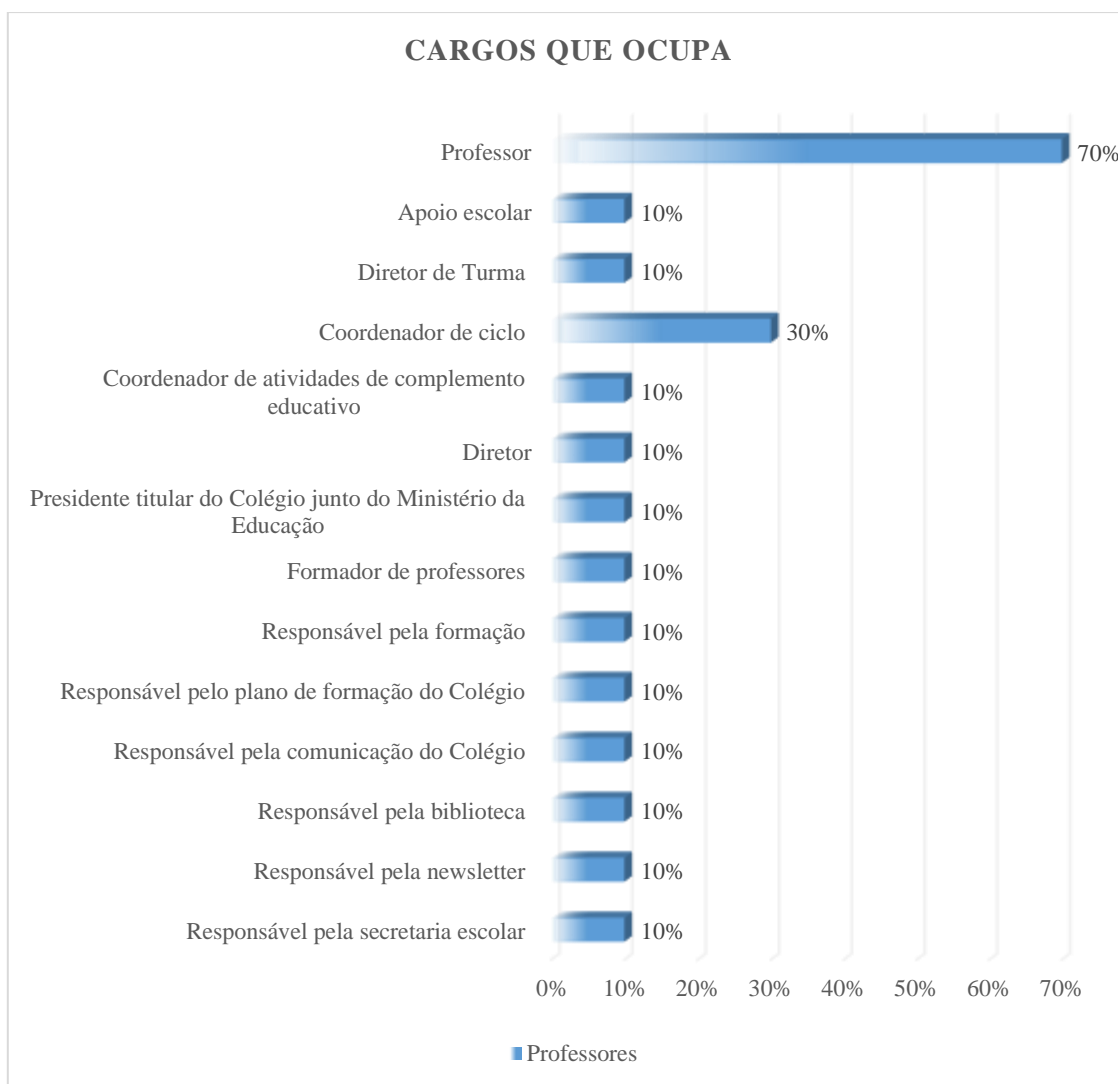


Gráfico 121 - Cargos ocupados pelos docentes participantes do CVG

A “Caracterização” da escola, indicador de análise consequente das entrevistas, inserido ainda na categoria “Instituição atual” contou apenas com a partilha de um dos entrevistados que refere o facto de no Colégio não haver professores que não sejam profissionalizados.

c) Cargos de gestão e liderança

Os “Anos de desempenho do cargo” constituiu o primeiro indicador de análise da categoria “Cargos de gestão e liderança”. O gráfico seguinte possibilita-nos verificar

há quantos anos cada um dos quatro entrevistados assume cargos de gestão e liderança no CVG indo dos três aos vinte anos.

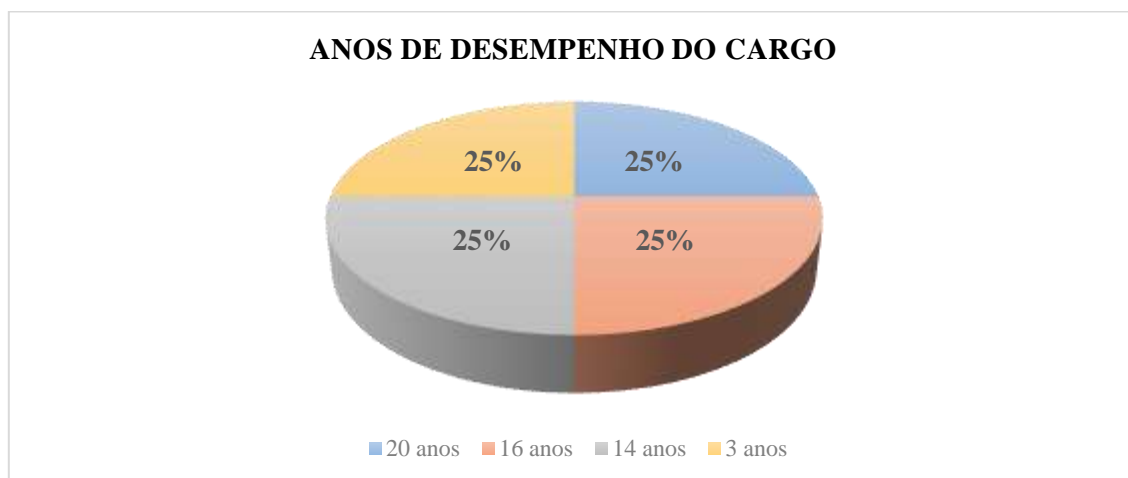


Gráfico 122 - Tempo de desempenho do cargo de liderança dos docentes participantes do CVG

Relativamente às dificuldades sentidas no desempenho do cargo de gestão e liderança apenas um docente, coordenador de ciclo, se manifestou a este propósito referindo a dificuldade na aceitação por parte dos colegas e a necessidade que sentiu em ter de provar que tinha conhecimentos e habilitações para desempenhar as funções inerentes ao seu cargo.

Questionados sobre o facto do cargo de liderança que ocupam ser consequência da FPG, nenhum dos dois docentes líderes pós-graduados fez referência a esta relação. No entanto podem ser tiradas ilações no ponto seguinte referente à “Justificação da atribuição do cargo”.

No seguimento do indicador de análise anterior “Cargos como consequência da FPG”, e não tendo nenhum entrevistado partilhado considerações diretamente a esse propósito, o indicador “Justificação da atribuição do cargo” acaba por responder à possibilidade de existir ou não relação entre o cargo que ocupam e a FPG que realizaram no caso dos dois docentes que frequentaram cursos pós-graduados. Assim, o gráfico seguinte revela as razões que levaram, não apenas os dois, mas os quatro entrevistados a ocupar atualmente cargos de liderança.

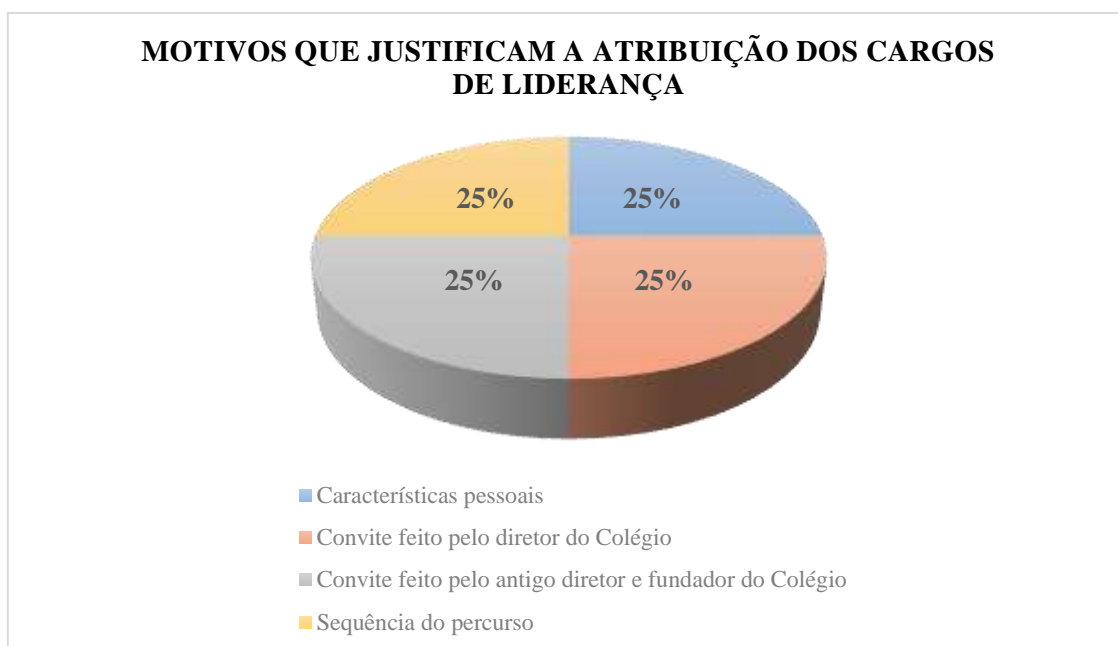


Gráfico 123 - Motivos que justificam a atribuição dos cargos de liderança aos docentes participantes do CVG

d) Percepções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral

O indicador “Avaliação da FPG” integrado na categoria de análise “Percepções/ opiniões dos professores com FPG sobre a FPG em geral” contou com as opiniões de quatro entrevistados pós-graduados. Das percepções partilhadas é de destacar aquela que foi apontada por mais do que um docente (dois professores – 50%) que defende os cursos de pós-graduação como uma mais-valia associada à aquisição de conhecimentos.

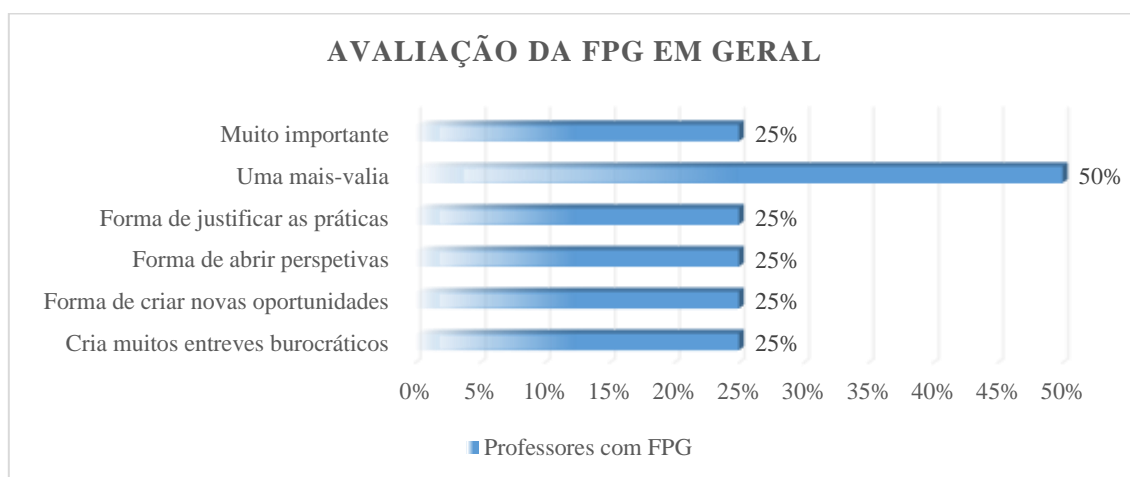


Gráfico 124 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

Quanto aos “Motivos pressupostos para os professores fazerem FPG” apenas um professor referiu uma razão que na sua opinião leva os professores a frequentarem cursos pós-graduados, defendendo que o fazem apenas por gosto.

A “Adequabilidade da FPG às diferentes práticas” um dos indicadores de análise

não integrou qualquer ideia dos docentes do CVG, uma vez que nenhum se pronunciou a este propósito.

e) A Formação Pós-Graduada frequentada

Considerando as muitas áreas nas quais foram realizados os cursos pós-graduados pelos dez docentes, o gráfico seguinte espelha essas mesmas formações feitas na área educacional.



Gráfico 125 - Número de docentes participantes do CVG que frequentou cada área de formação específica em que se inserem os diplomas de pós-graduação na área educacional

Quanto à área científica disciplinar apenas um docente refere ter obtido um diploma de FPG nesta área, ao realizar uma pós-graduação em Química em contexto escolar.

A partir da análise realizada verificamos que a grande maioria dos professores pós-graduados envolvidos na investigação (nove professores - 90%) frequentou FPG na área educacional e apenas um (10%) fê-la na área científica disciplinar.

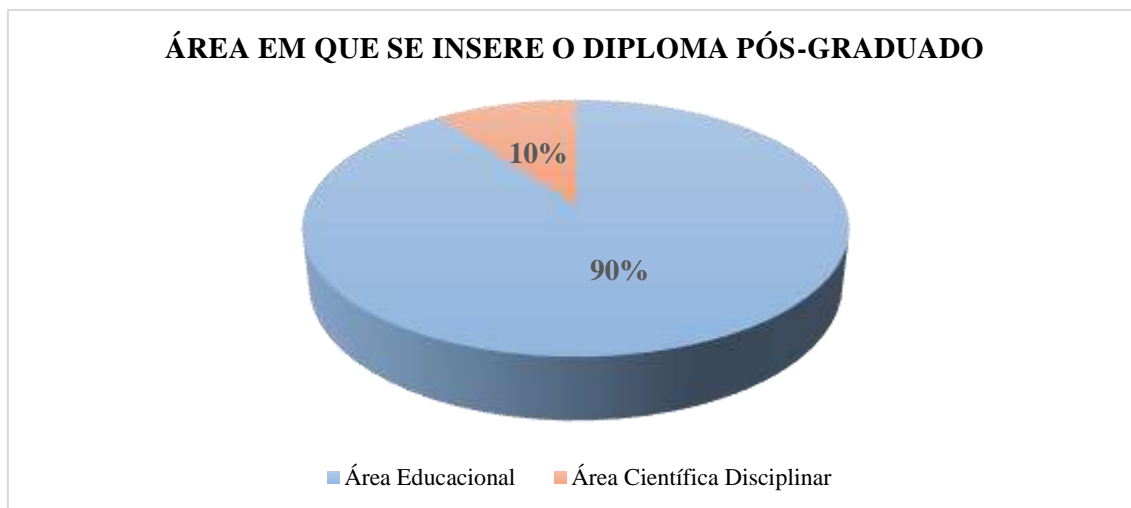


Gráfico 126 - Áreas em que se inserem os diplomas pós-graduados dos docentes participantes do CVG

As instituições onde foram realizadas as diferentes FPG foram reveladas por todos os entrevistados, traduzindo o gráfico abaixo as diferentes instituições e o número de professores que frequentaram os seus cursos em cada uma delas. Salvaguardamos aqui a hipótese de ter sido feita pelo mesmo participante na investigação mais do que uma FPG.

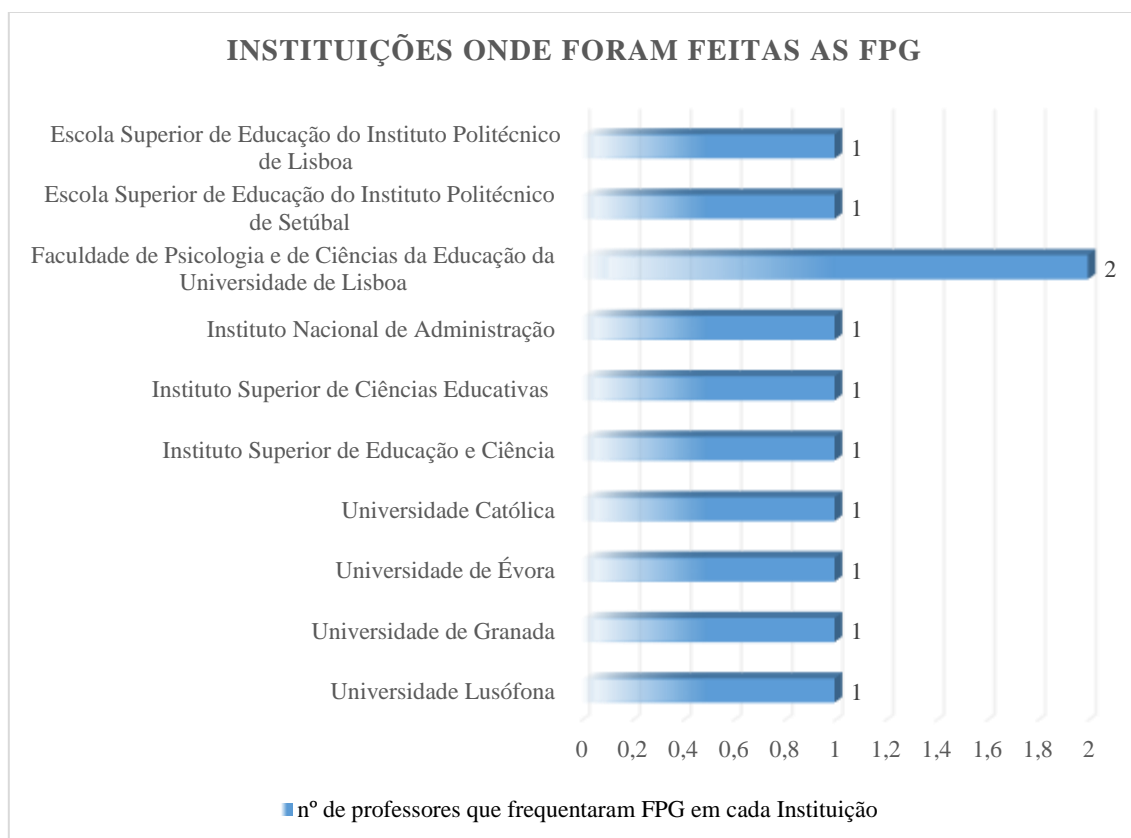


Gráfico 127 - Número de docentes participantes do CVG que frequentou a FPG por Instituição

Neste seguimento é de salientar que “Outros Institutos” foi a opção de três docentes (28%) para a realização das suas FPG, seguindo-se dos Institutos Politécnicos/

Escolas Superiores e da Universidade de Lisboa selecionados por dois pós-graduados (18%).

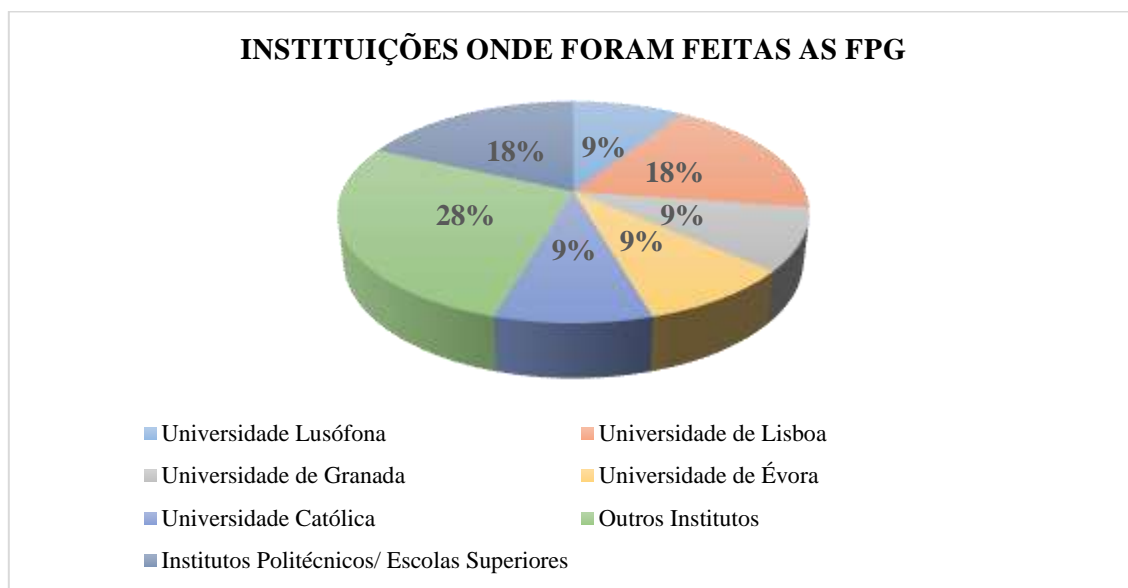


Gráfico 128 - Percentagem de FPG realizadas pelos docentes do CVG por Instituição

No que respeita à data de conclusão das FPG realizadas pelos dez docentes é de sublinhar o facto de cinco (46%) terem frequentado as suas FPG entre “2007 – 2012”.

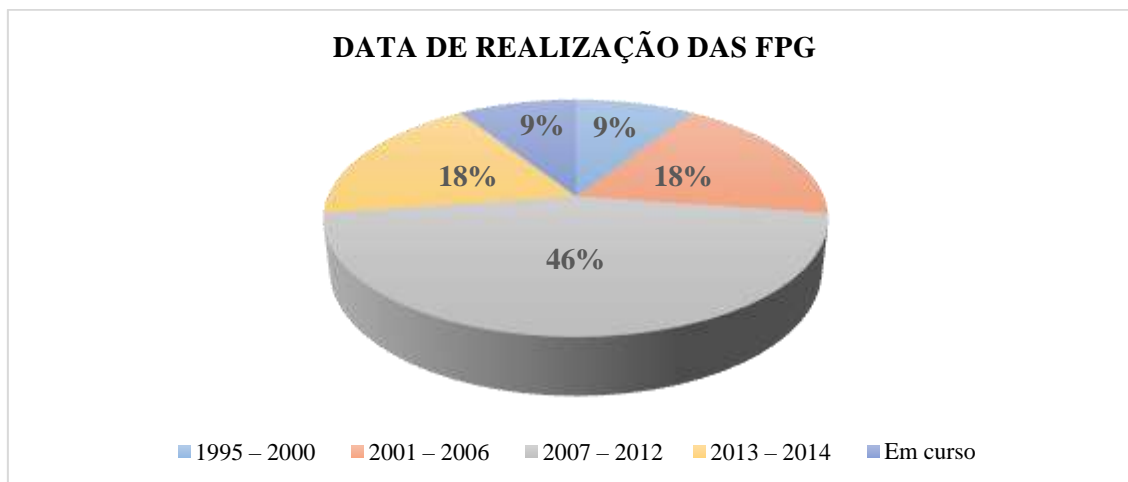


Gráfico 129 - Data de realização das FPG dos docentes participantes do CVG

Quanto ao tempo que levaram a concluir o seu curso de FPG dois docentes fizeram referência a este aspeto, afirmando um (50%) que foi um percurso que durou dois anos e outro (50%) revelou que a sua formação teve a duração de um ano.

Os dez entrevistados com FPG apontaram diversos motivos que os levaram a realizar as suas formações. Torna-se importante referir que cada motivo pode ter sido mencionado por mais do que um entrevistado e que o mesmo entrevistado pode ter apontado mais do que um motivo. Mesmo traduzidos graficamente é relevante destacar as razões que mais se evidenciaram. Assim, para três professores (30%) a realização/

satisfação pessoal foi uma das razões que os motivaram a fazer um curso pós-graduado, tal como a realização profissional. Já três docentes (30%) enveredaram na FPG por necessidade e obrigação, uma vez que sem a qual não poderiam exercer, tratando-se em dois destes casos de mestrados integrados. Enfatiza-se ainda, pela sua frequência, o facto de dois professores (20%) revelarem que a FPG surgiu da vontade de dar seguimento ao grau obtido anteriormente.

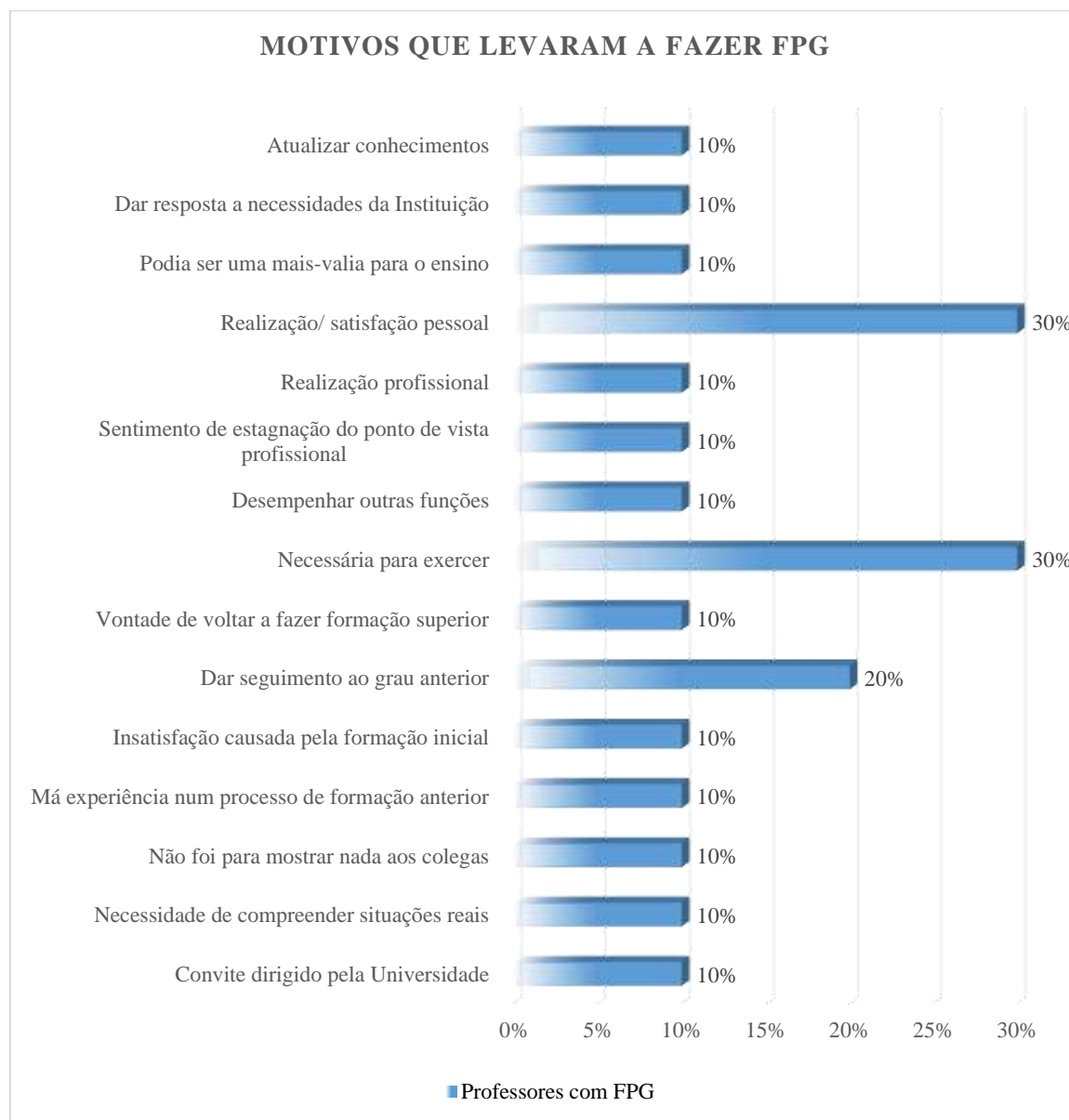


Gráfico 130 - Motivos que levaram os docentes participantes do CVG a realizar FPG

O indicador “Como” integrou as informações relativas a diferentes tipos de estratégias que pautaram o período de realização da FPG. Neste indicador contemplamos as informações provenientes de oito entrevistados que partilharam as suas experiências. Assim, a análise deste indicador surge organizada em três momentos: estratégias de ensino e de aprendizagem; estratégias de funcionamento e estratégias

pessoais.

No que respeita às estratégias de ensino e de aprendizagem é de sublinhar a discussão de temas e de questões como uma estratégia utilizada na FPG mencionada por mais do que um docente (dois professores – 25%).

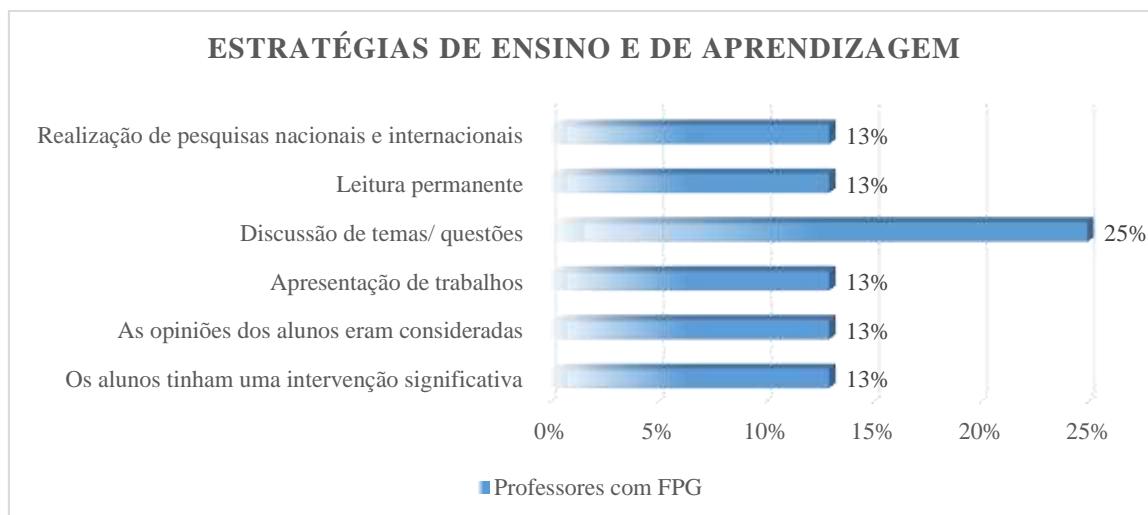


Gráfico 131 - Estratégias de ensino e de aprendizagem das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

Relativamente às estratégias de funcionamento referidas pelos docentes que se pronunciaram a propósito do “como” funcionou a FPG podemos, pela representação gráfica, verificar que se referiram maioritariamente a questões de horários e de distribuição das componentes teórica e prática.

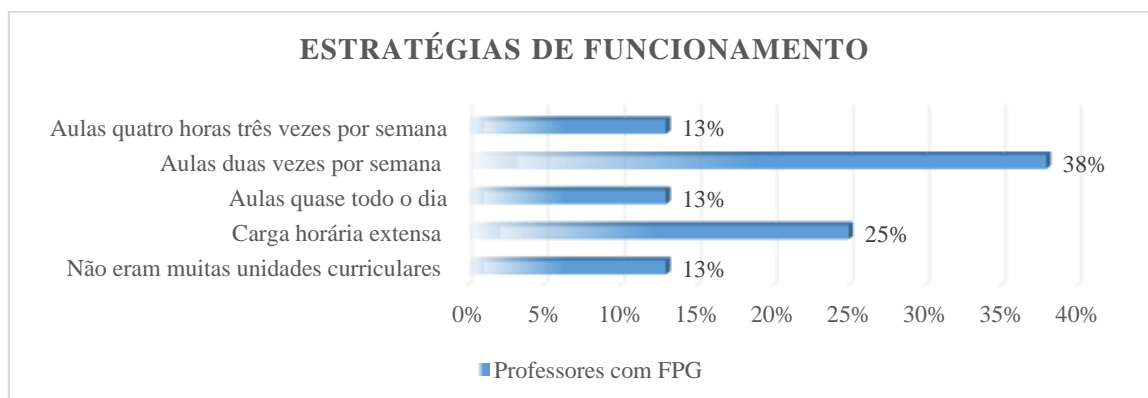


Gráfico 132 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG



Gráfico 133 - Estratégias de funcionamento das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG (2)

Aspetos de natureza pessoal marcaram também o “como” foi feito o percurso de alguns pós-graduados. Neste contexto, um docente (13%) afirma que foi um período de tempo que esteve só focado no mestrado e outro entrevistado (13%) revela que foi vivido de forma tranquila acrescentando que “fui na desportiva neste sentido, eu vou lá ver o quê que aquilo quer dizer, de facto se me chatear venho-me embora” (P59).

Para um entrevistado (13%), a FPG foi feita com muito entusiasmo, assim como também um professor (13%) assume que aproveitou o período em que não ocupava cargos de direção para realizar a sua formação. Neste âmbito ainda um docente (13%) refere que o seu doutoramento foi iniciado no seguimento do mestrado sem fazer uma pausa entre ambos, uma vez que já tinha a sua investigação iniciada, afirmando que “isto é um processo que eu já tinha tudo delineado na minha cabeça, portanto foi mesmo só dar seguimento, só mudei de orientador, dar seguimento à investigação e avançar” (P57).



Gráfico 134 - Estratégias pessoais que marcaram as FPG realizadas pelos docentes participantes do CVG

Na possibilidade de terem frequentado mais do que uma FPG e terem obtido graus académicos diferentes, aqui não foi analisado o grau mais elevado adquirido pelos dez entrevistados, mas todos os diplomas obtidos. Verificamos, então, que cinco participantes (50%) realizaram uma pós-graduação, o mesmo número de docentes que obteve o grau de mestre (50%). No CVG não registamos a presença de professores doutorados, no entanto existe um doutoramento em curso, assim como um mestrado.

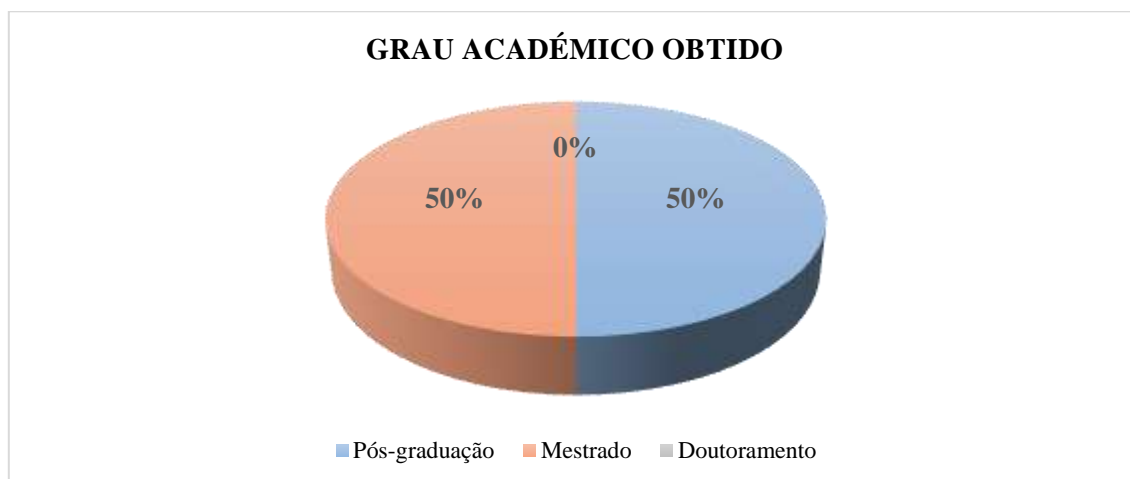


Gráfico 135 - Grau académico obtido pelos docentes participantes do CVG

Aos entrevistados foi solicitado que mencionassem as unidades curriculares que constituíam o plano de estudos da FPG que realizaram, no entanto, apenas sete docentes conseguiram enumerar algumas dessas unidades curriculares, o que fez com que não nos fosse possível, novamente, fazer a reconstrução dos planos das diferentes formações.

O gráfico seguinte traduz algumas das unidades curriculares e áreas de trabalho, tal como o número de docentes que as mencionaram independentemente da FPG destacando-se a Didática, a Psicologia e as unidades curriculares de pedagogia.

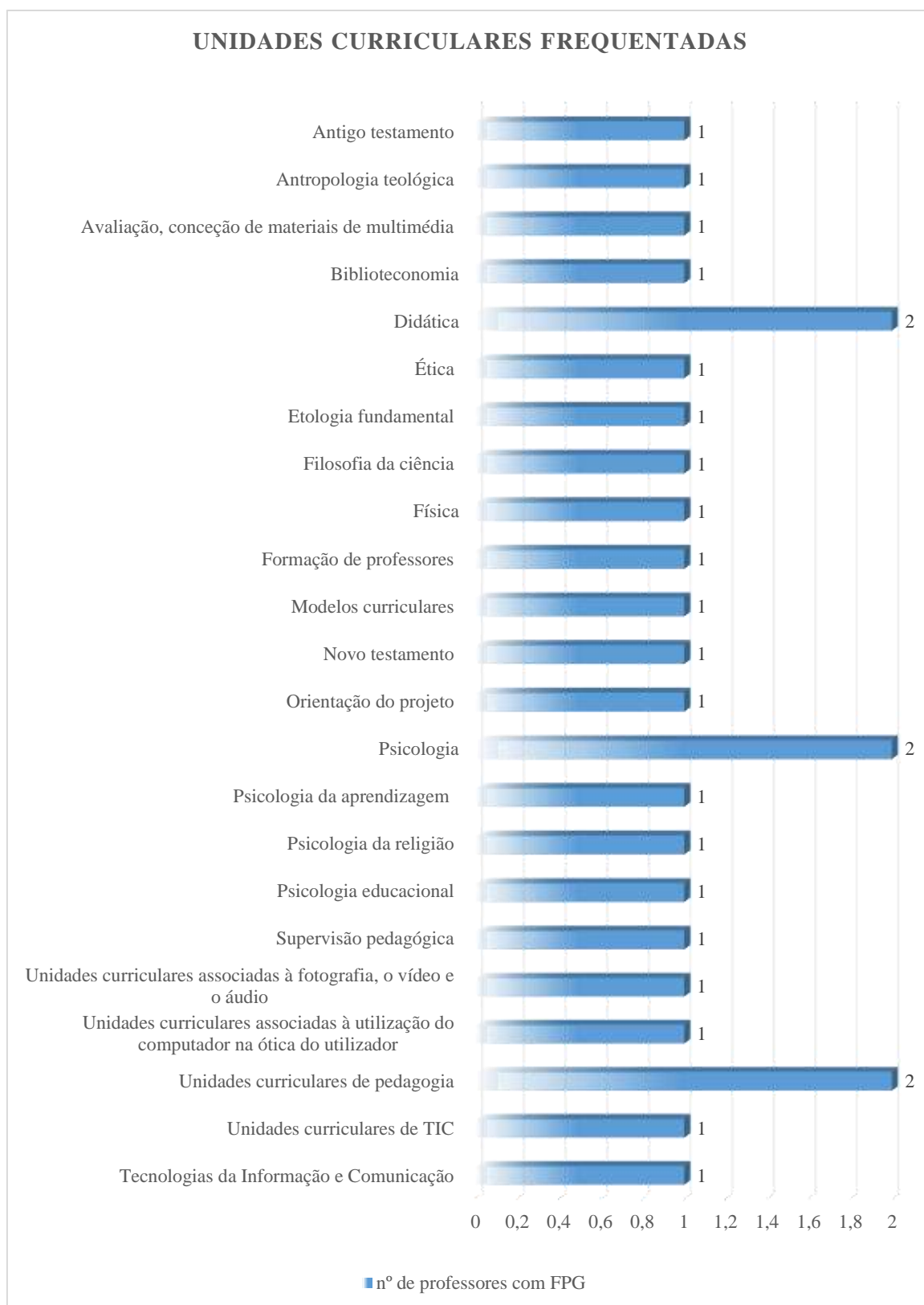


Gráfico 136 - Número de docentes que frequentaram as diferentes unidades curriculares

Analisando as informações partilhadas pelos dez professores com FPG contempladas no indicador “Expetativas” é-nos possível organizar os dados aqui integrados em três itens diferentes. Num primeiro ponto podemos verificar o grau de

satisfação face às expetativas, num segundo compreender quais eram essas expetativas aquando da integração na FPG escolhida e num terceiro item confrontar a realidade com as expetativas iniciais.

No que concerne ao grau de satisfação face às expetativas do ingresso no curso pós-graduado salienta-se o facto de ter correspondido às expetativas da maioria dos entrevistados (sete professores – 70%).

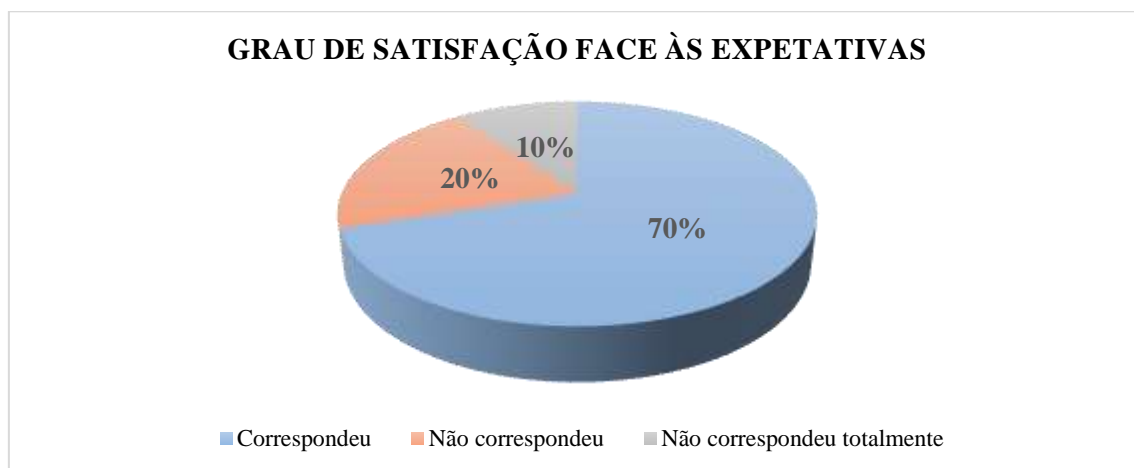


Gráfico 137 - Grau de satisfação face às expetativas da realização de FPG pelos docentes participantes do CVG

Quanto às expetativas a priori salienta-se a revelação de três professores (30%) que esperavam que a formação contribuisse para o enriquecimento/ realização pessoal. Todavia, podemos verificar que foram muitas as expetativas mencionadas através da tabela que se segue.



Gráfico 138 - Expetativas a priori face à realização de FPG pelos docentes participantes do CVG

Confrontando a realidade com as expetativas iniciais foram alguns os aspetos mencionados. Contudo referido por mais do que um participante (dois professores – 20%) faz com que se destaque a ideia de que a frequência de cursos pós-graduados não trazem qualquer reconhecimento.

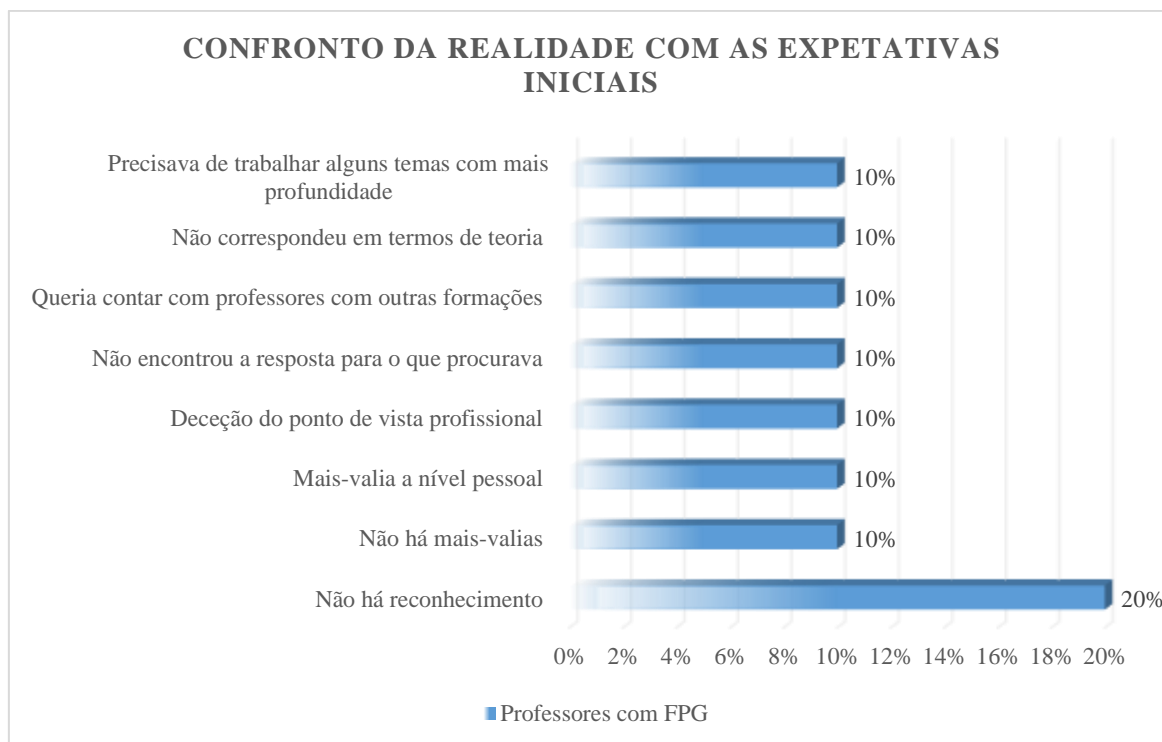


Gráfico 139 - Confronto da realidade com as expetativas iniciais face à FPG pelos docentes participantes do CVG

No que concerne aos resultados obtidos nas diferentes FPG frequentadas foram dois os entrevistados que se referiram ao desfecho das suas formações. Um docente (50%) afirma que profissionalmente não foi beneficiado em termos de progressão e outro professor (50%) refere-se aos resultados da sua FPG como uma formação que valeu a pena no trabalho desenvolvido com os alunos. Um dos dois docentes que se pronunciou sobre os resultados obtidos nas diferentes FPG frequentadas (50%) revela que não serviu de muito assumindo que “eu suponho que o curso tenha sido criado de forma a que o mestrado tivesse algo a adicionar a uma licenciatura, mas aquilo que eu percebo na prática e comparando realmente com a formação das minhas colegas é que não adiantou de muito” (P54).

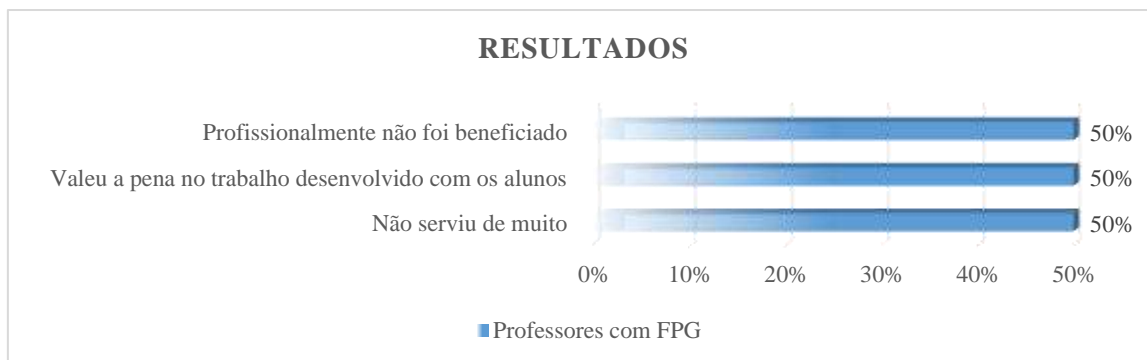


Gráfico 140 - Resultados das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

Atendendo às informações integradas no indicador “Continuidade” é-nos possível realizar algumas análises. Assim, organizámos a informação em três parâmetros: o re(ingresso); motivos que justificam não voltar e motivos que justificam a não continuidade. Importa aqui referir que foram dez os entrevistados que se pronunciaram a este propósito todos eles com FPG mesmo ocupando cargos de liderança. Porém nos três parâmetros poderão não estar contemplados testemunhos dos dez entrevistados, mas visto que analisamos o indicador “Continuidade” a percentagem é feita de acordo com o número de docentes cujas informações integraram este indicador. Analisando, então, as partilhas feitas pelos docentes sublinha-se a vontade de quatro professores (40%) quererem voltar a fazer FPG, tal como a revelação de dois participantes (20%) que têm a matrícula congelada em cursos de FPG e ainda dois docentes (20%) manifestam vontade de continuar a estudar na mesma área.

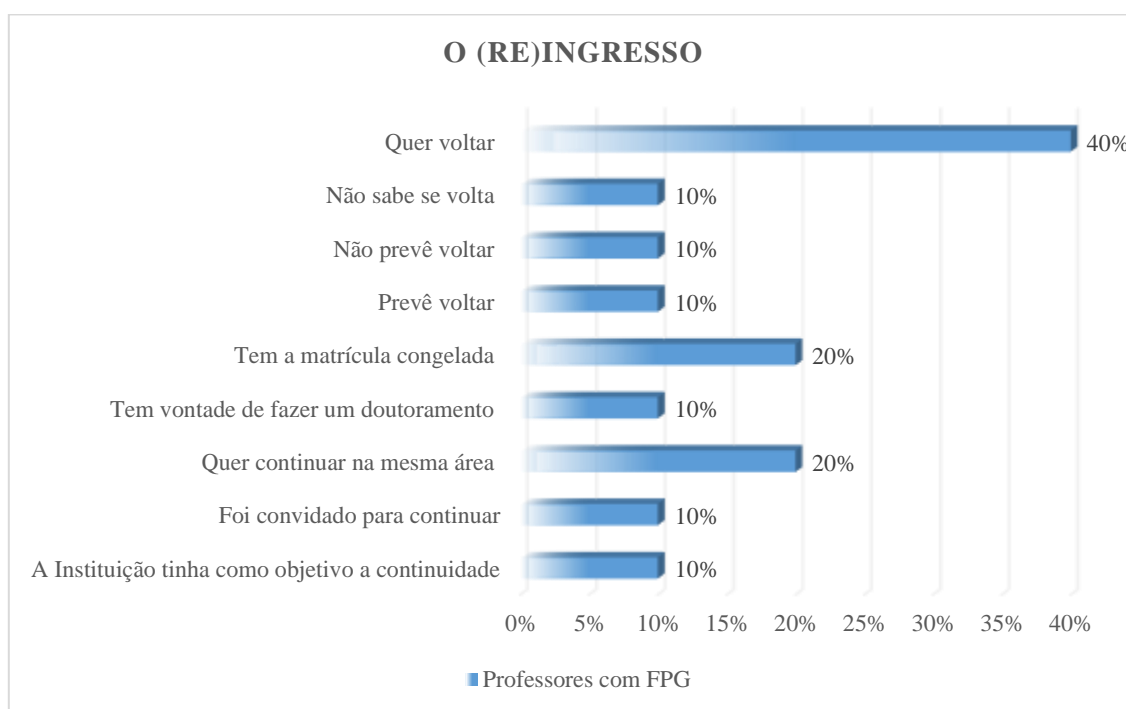


Gráfico 141 - Perspetivas dos docentes participantes do CVG face a um (re)ingresso numa FPG

Quanto aos motivos apontados que justificam o facto de docentes com FPG não querem voltar a fazer esta formação sobressai a falta de coragem apontada por dois participantes (20%).



Gráfico 142 - Motivos que justificam os docentes participantes do CVG não voltarem a realizar FPG

Ainda no âmbito do indicador de análise “Continuidade” alguns docentes mencionaram motivos que justificam não terem prosseguido com a FPG que realizaram. Verificamos, então, que um professor (10%) aponta a falta de tempo como razão pela qual não concluiu o mestrado e ficou com a pós-graduação. O facto de não ter conseguido equivalências ao 1º ano de mestrado foi um motivo referido também por um participante (10%) afirmando que “eu penso que a Universidade naquela altura tinha, tinha vontade de fazer dinheiro e, portanto, acho que não foi concedido por causa disso” (P59) concluindo que “(...) se isso tivesse acontecido eu tinha acabado e tinha feito o mestrado” (P59). Ainda um entrevistado (10%) diz que voltou a ocupar cargos de direção e por essa razão não continuou a investir na FPG.

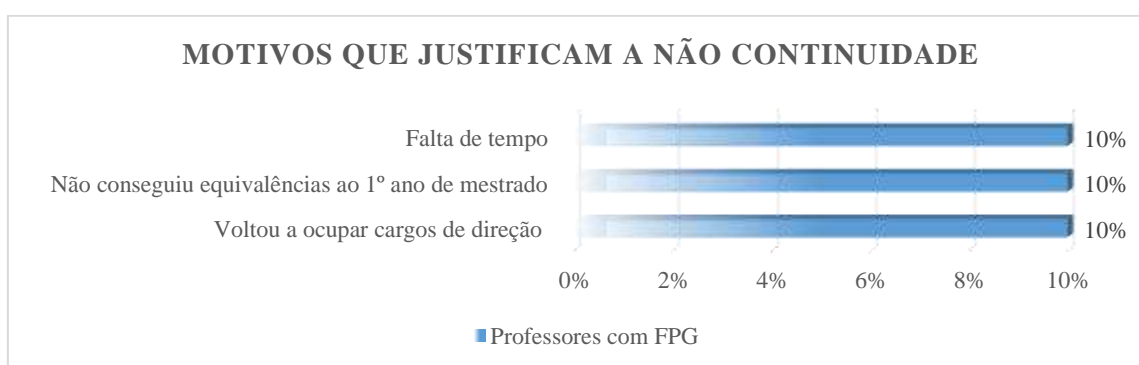


Gráfico 143 - Motivos que justificam os docentes participantes do CVG não prosseguirem com a FPG

Quando questionados sobre o facto dos cargos que ocupam, não necessariamente ao nível da gestão e liderança escolar, serem consequência da FPG que realizaram apenas um docente afirma que sim, que é consequência direta da FPG, pelo que passou a ser responsável de biblioteca.

Focando a análise nas questões do currículo os dez professores pós-graduados partilharam as suas percepções relativamente ao currículo das formações que frequentaram. O indicador de análise “do ponto de vista curricular/ qualidade do currículo” permitiu uma análise mais profunda através da organização das informações aqui contempladas em dois aspetos: características do currículo e qualidade do currículo.

Relativamente às características do currículo das diferentes FPG é de referir que ficaram marcadas pela diversidade. No entanto, e apesar de mencionadas no gráfico que se segue com a respetiva frequência com que foram nomeadas, é de salientar aquelas que foram partilhadas por mais do que um docente. Assim, dois professores (20%) qualificam o currículo da sua FPG como um currículo com muita prática. Também dois participantes (20%) que frequentaram mestrados integrados assumem que o currículo do mestrado contemplou um período de estágio mais longo do que o da formação inicial afirmando um destes participantes que “Se o mestrado não tivesse a parte prática eu dir-lhe-ia que era desnecessário totalmente” (P55). Partilhado ainda por mais do que um professor (dois professores – 20%) foi o facto positivo de se tratar de planos que integram unidades curriculares muito importantes.

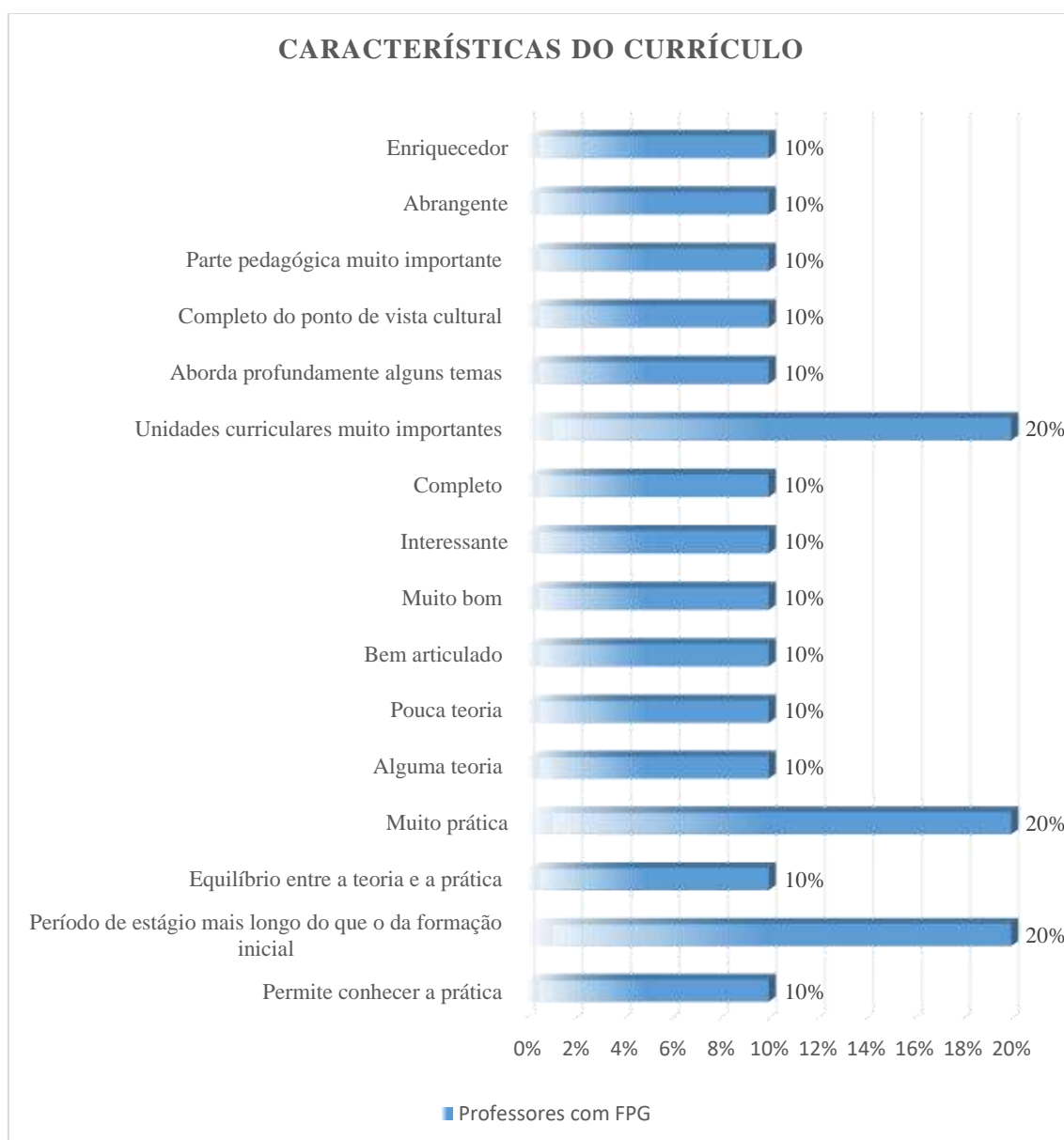


Gráfico 144 - Características do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

Quanto à qualidade do currículo da FPG realizada nem todos os pós-graduados entrevistados se pronunciaram. Todavia destaca-se a percepção de dois docentes (20%) que assumem que gostaram muito e também de dois (20%) que recomendam a FPG que escolheram.

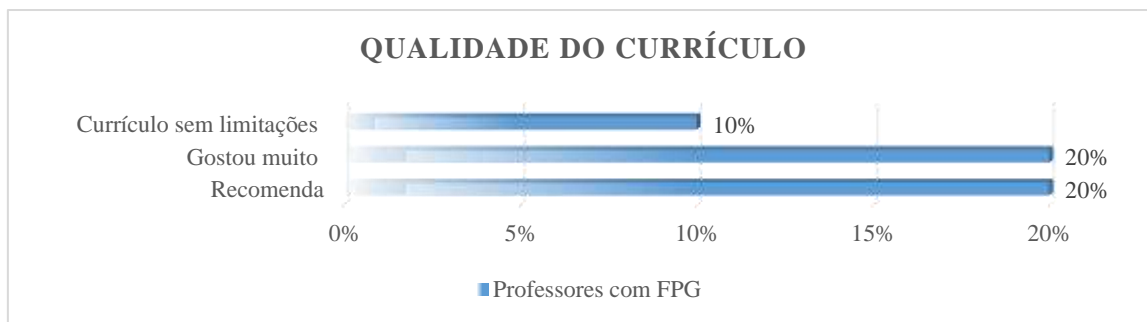


Gráfico 145 - Qualidade do currículo das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

A “Avaliação do curso frequentado”, outro indicador de análise que integra percepções de todos os docentes pós-graduados, possibilitou-nos organizar as informações integradas neste indicador em dois momentos: “Avaliação positiva do curso frequentado” e “Avaliação negativa do curso frequentado”.

As opiniões positivas dos diferentes entrevistados relativamente ao curso frequentado ficaram marcadas pela variedade. Analisando as diferentes percepções, destaca-se a partilha de cinco professores (50%) que dizem terem sido formações que permitiram adquirir conhecimentos, tal como a de três docentes (30%) que afirmam que gostaram dos cursos que concluíram. Neste âmbito, emerge ainda a noção de quatro participantes no estudo (40%) que avaliam o curso como muito enriquecedor e a existência de três professores (30%) para os quais a partilha de experiências e ideias entre colegas constituiu um aspeto positivo das FPG, salientando um dos entrevistados que “ao contrário do que muita gente pensa os diretores não trocam muitas impressões, vivem muito isolados, as decisões são tomadas muito isoladamente e aquele momento da pós-graduação foi um momento de troca de ideias” (P59).

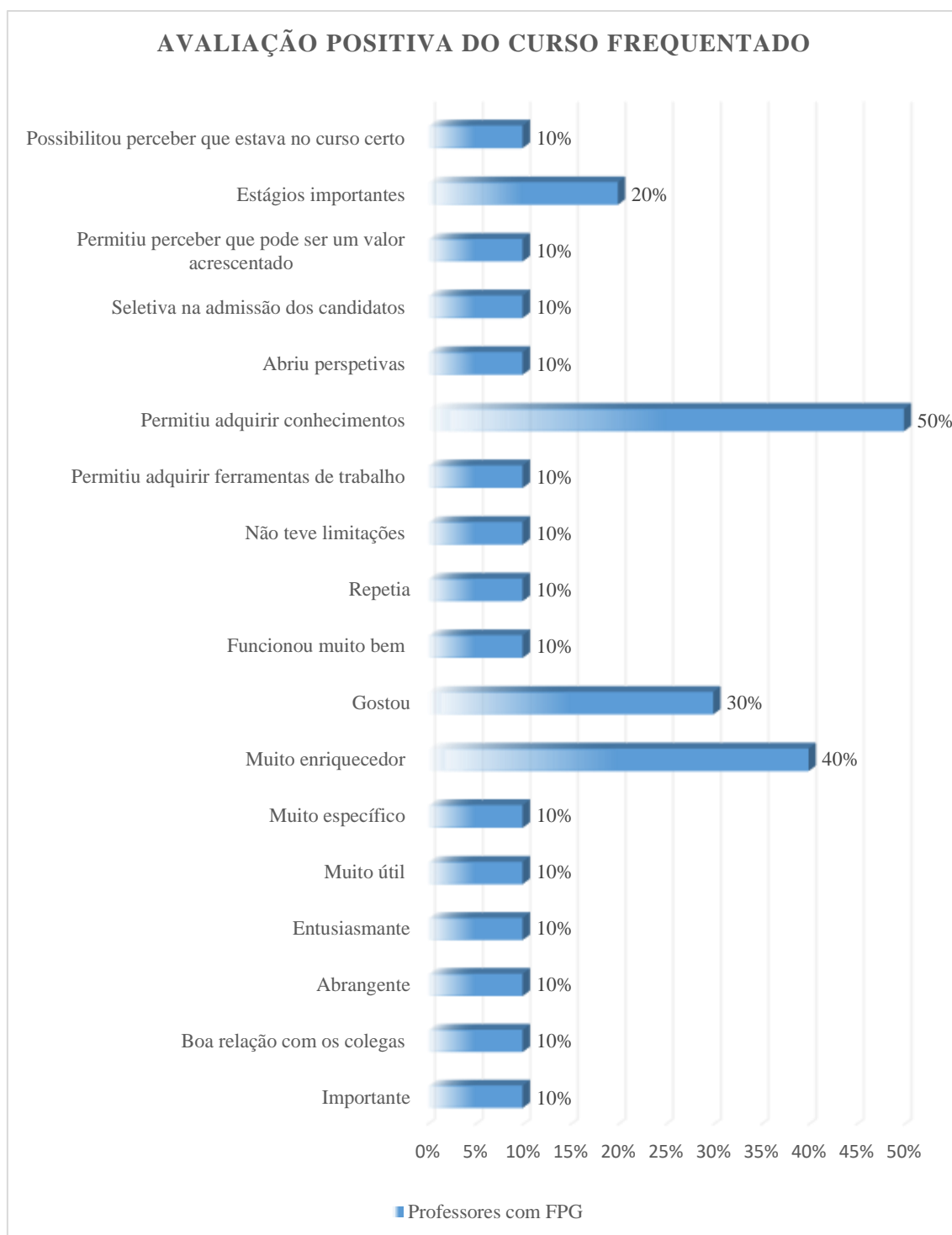


Gráfico 146 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

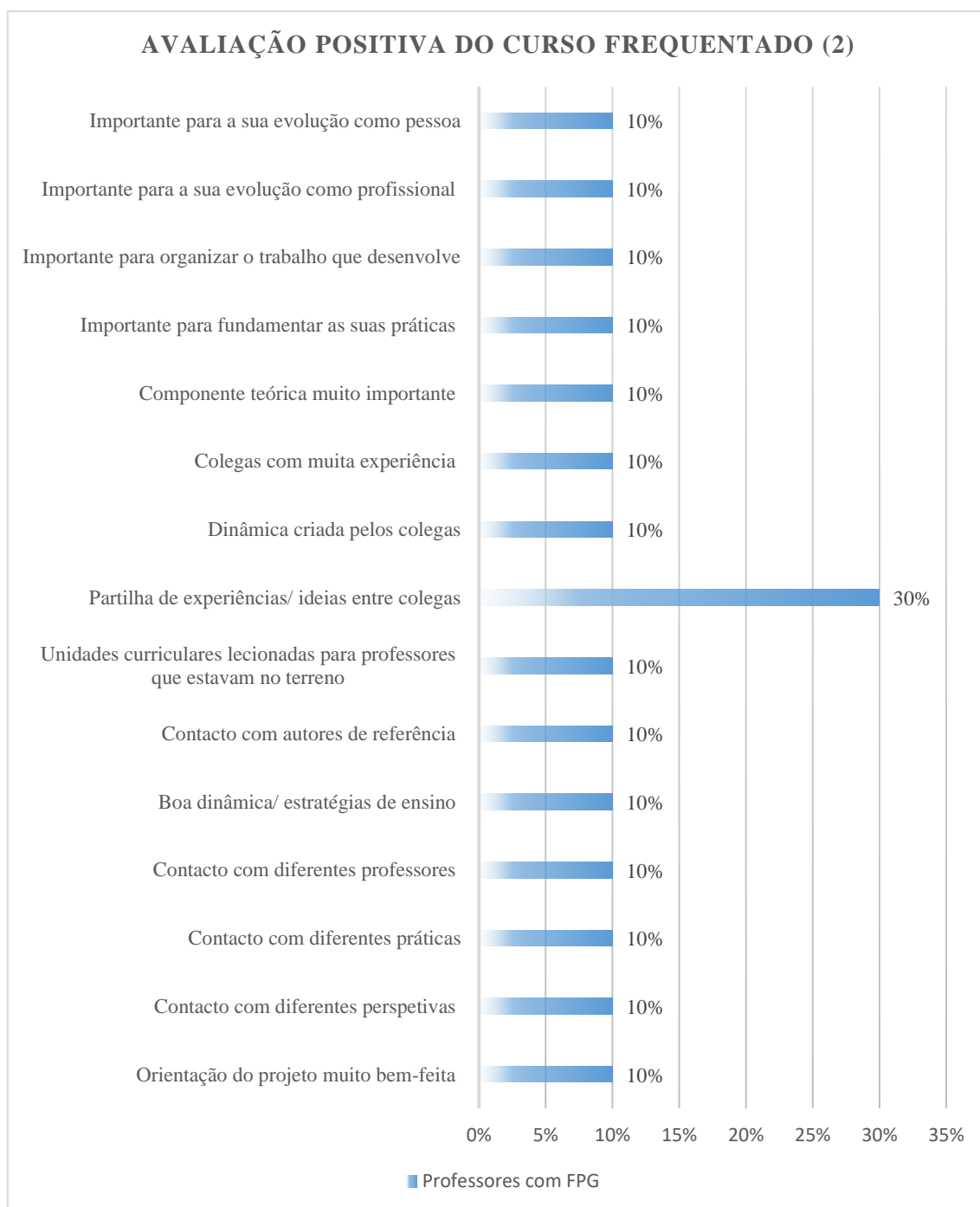


Gráfico 147 - Avaliação positiva das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG (2)

Relativamente aos aspetos partilhados pelos entrevistados que avaliaram negativamente a FPG frequentada, constatamos que se destaca o facto de para dois docentes (20%) esta formação ter sido insuficiente, referindo que ficou um vazio por preencher em termos de conhecimento. Neste seguimento, também dois professores (20%) assumem que não adquiriram muitos conhecimentos.

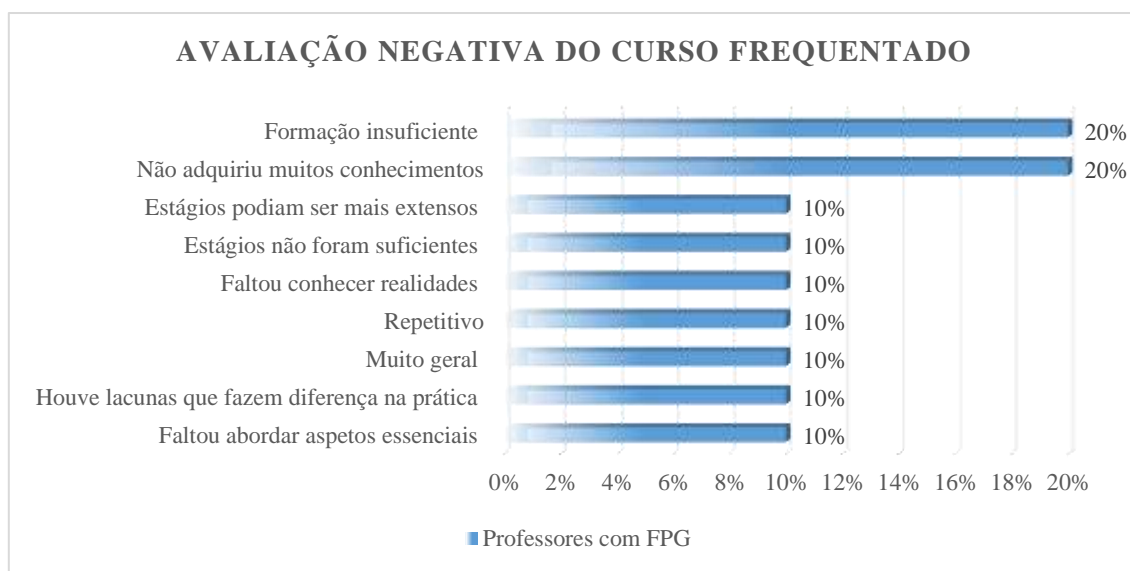


Gráfico 148 - Avaliação negativa das FPG frequentadas pelos docentes participantes do CVG

Cinco docentes compartilharam percepções em relação à avaliação dos seus processos de formação. Neste domínio emerge a opinião de três docentes (60%) que assumem que foi um processo difícil de conciliar com as aulas no Colégio, e também dois entrevistados (40%) que reconhecem que foi uma fase marcada por limitações a nível pessoal, porém um destes participantes afirma que “limitações exteriores não senti assim muitas” (P57).

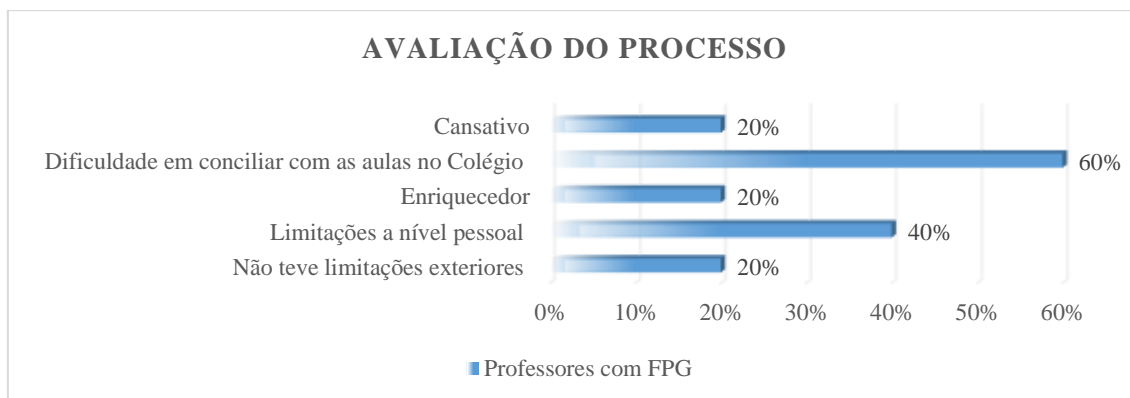


Gráfico 149 - Avaliação dos processos da realização das FPG pelos docentes participantes do CVG

Relativamente à instituição onde foram tirados os cursos pós-graduados apenas um docente partilhou uma opinião a este propósito afirmando que gostou do apoio que lhe foi dado.

No que respeita à avaliação feita dos docentes que lecionaram as inúmeras unidades curriculares das diferentes FPG frequentadas, foram cinco os entrevistados que fizeram as suas apreciações. Neste contexto evidencia-se a avaliação feita por três professores (60%) que revelam que os docentes responsáveis pelas disciplinas que frequentaram eram pessoas conhecidas na área.

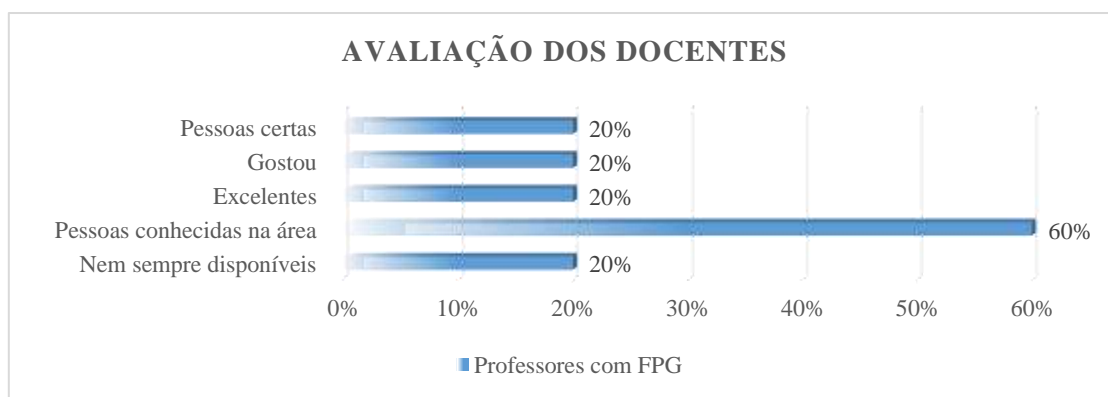


Gráfico 150 - Avaliação dos docentes que lecionaram as FPG frequentadas pelos professores participantes do CVG

No que concerne ao indicador de análise “Avaliação do investimento financeiro” não contou com qualquer ideia dos entrevistados do CVG.

f) Distinções

Quanto aos aspetos que distinguem um professor com e sem FPG todos os docentes entrevistados fizeram referência a este propósito. Neste momento, para uma análise mais detalhada, a informação integrada no indicador de análise “Professores com e sem FPG” foi organizada em três pontos: “Professores com e sem FPG. Distinções?”; “Características dos professores com FPG do ponto de vista dos pós-graduados” e “Professores com e sem FPG – outras questões pelos pós-graduados”. É importante mencionar que as informações partilhadas por todos os entrevistados poderão não estar integradas nos três tópicos, pelo que há, assim, a possibilidade da soma de perceções não ser, mais uma vez, de 100%.

Indagando os entrevistados com FPG relativamente aos fatores que distinguem os professores com cursos pós-graduados daqueles que não os frequentaram, três professores (25%) asseguram que não há distinção entre aqueles que fazem FPG e aqueles que não, quatro (33%) assumem que não há grandes diferenças e dois participantes (17%) referem que não são distinguidos pela FPG, afirmando um destes entrevistados que “nós temos de base a formação necessária para estarmos num determinado posto, em termos, enquanto professores” (P50). Neste âmbito, ainda dois docentes que ocupam cargos de liderança sem FPG (17%) defendem que no Colégio os professores não são distinguidos pela FPG que realizam.

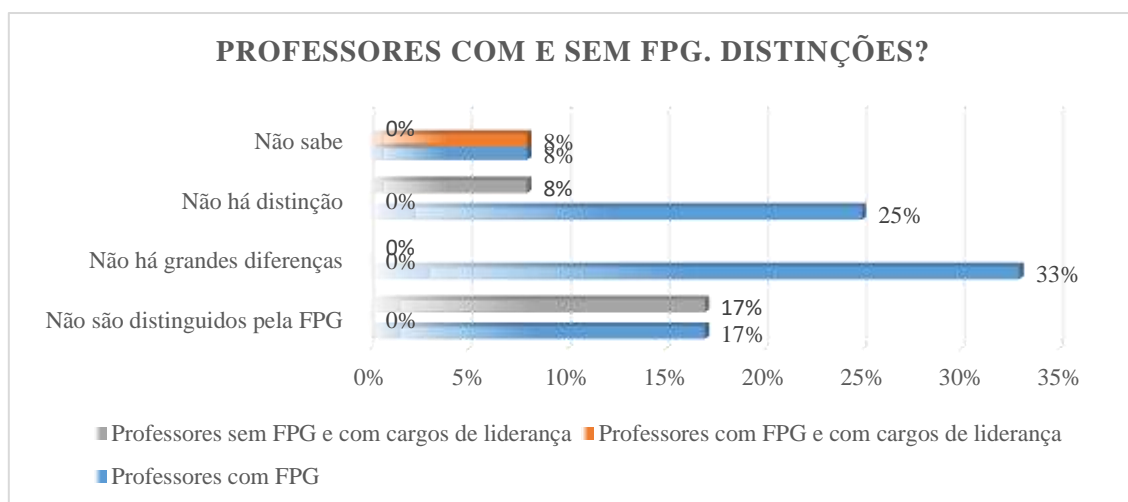


Gráfico 151 - Distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes participantes do CVG

As características dos professores com FPG na ótica daqueles que realizaram cursos pós-graduados foram também compartilhadas. Neste âmbito destaca-se a percepção de três entrevistados (25%) que assumem que tendo ou não FPG os professores não são distinguidos em termos monetários

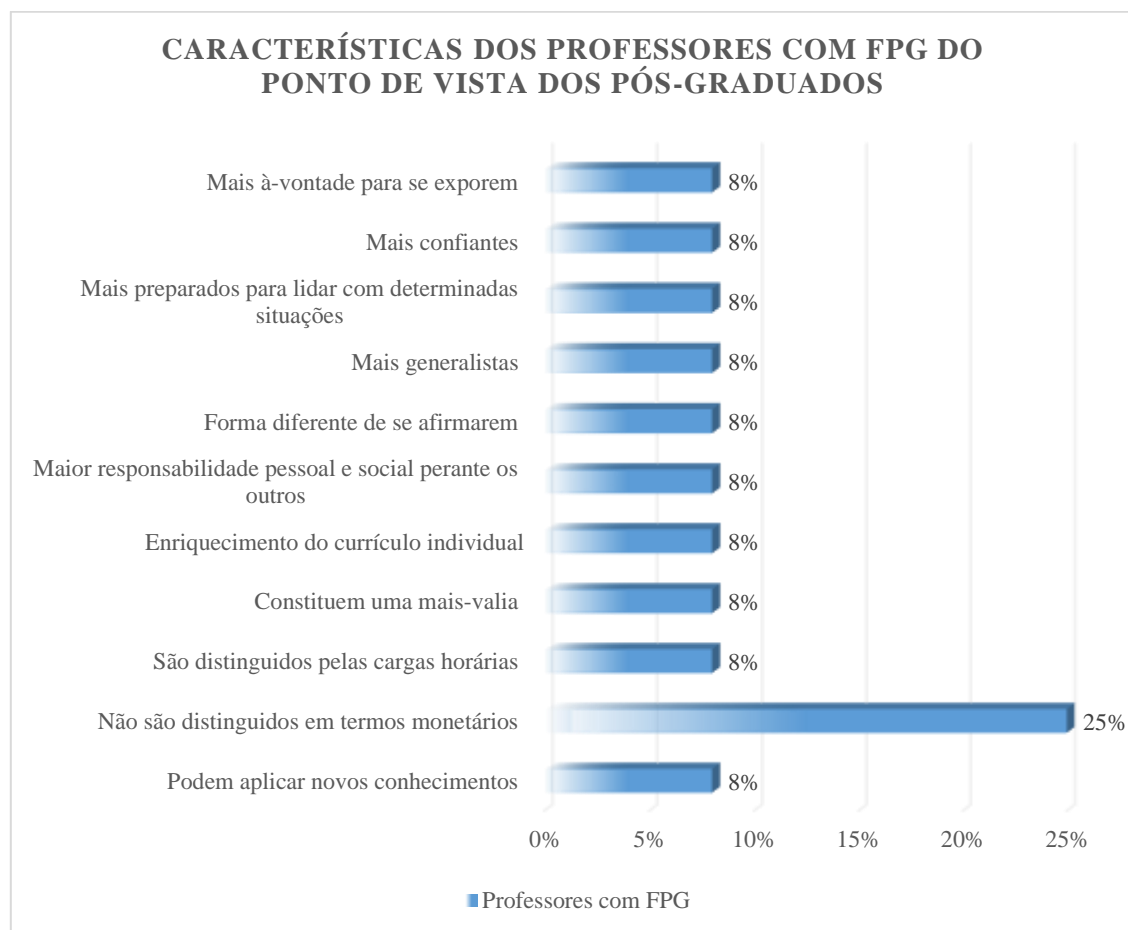


Gráfico 152 - Características dos professores com FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

Ainda no âmbito das distinções existentes entre um docente com e sem FPG, um professor (8%) afirma que a diferença vem da formação inicial já ser ou não direcionada para o ensino, “porque dos cursos mais recentes nós vemos que já há uma canalização direta para o ensino ou para outras profissões, aqui há trinta anos atrás não” (P57). Um entrevistado (8%) defende que há bons profissionais com e sem FPG, outro (8%) assume que prevalece a experiência em detrimento das pós-graduações e ainda outro participante (8%) afirma que o empregador considera que as licenciaturas de cinco anos equivalem a um mestrado não havendo assim para quem emprega qualquer fator diferenciador.

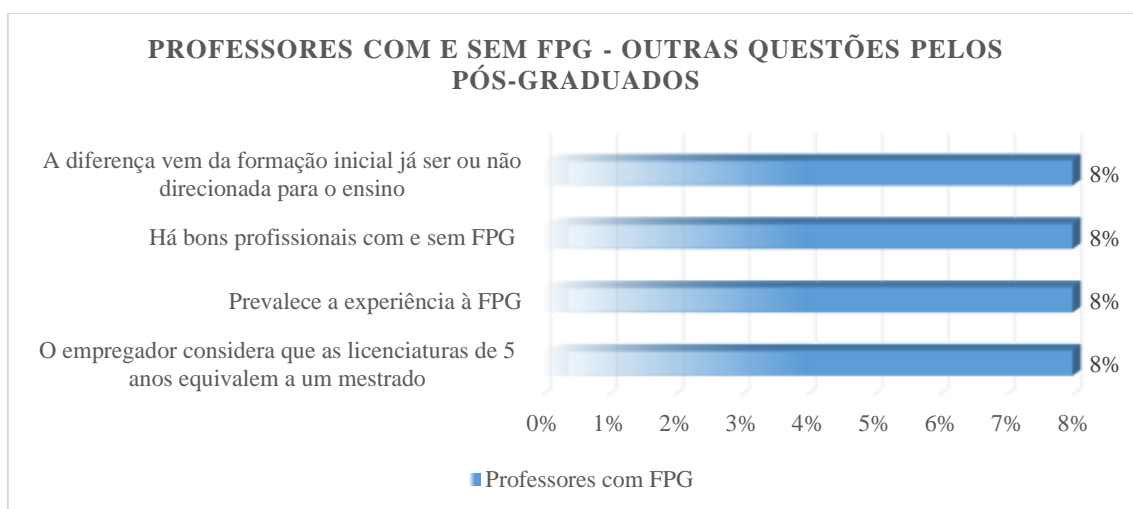


Gráfico 153 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

Foi também objetivo compreender, na perspectiva daqueles que ocupam cargos de liderança, o que distingue um professor com e sem FPG. Foram abundantes as características mencionadas, dominando a noção partilhada por três entrevistados, dos quais dois têm FPG (17%) e um não (8%), de que têm o mesmo reconhecimento, assegurando um destes participantes na investigação que “O tratamento em si penso que é bom que tenham um tratamento idêntico aos outros, são professores, o trabalho deles é dar aulas” (P58).

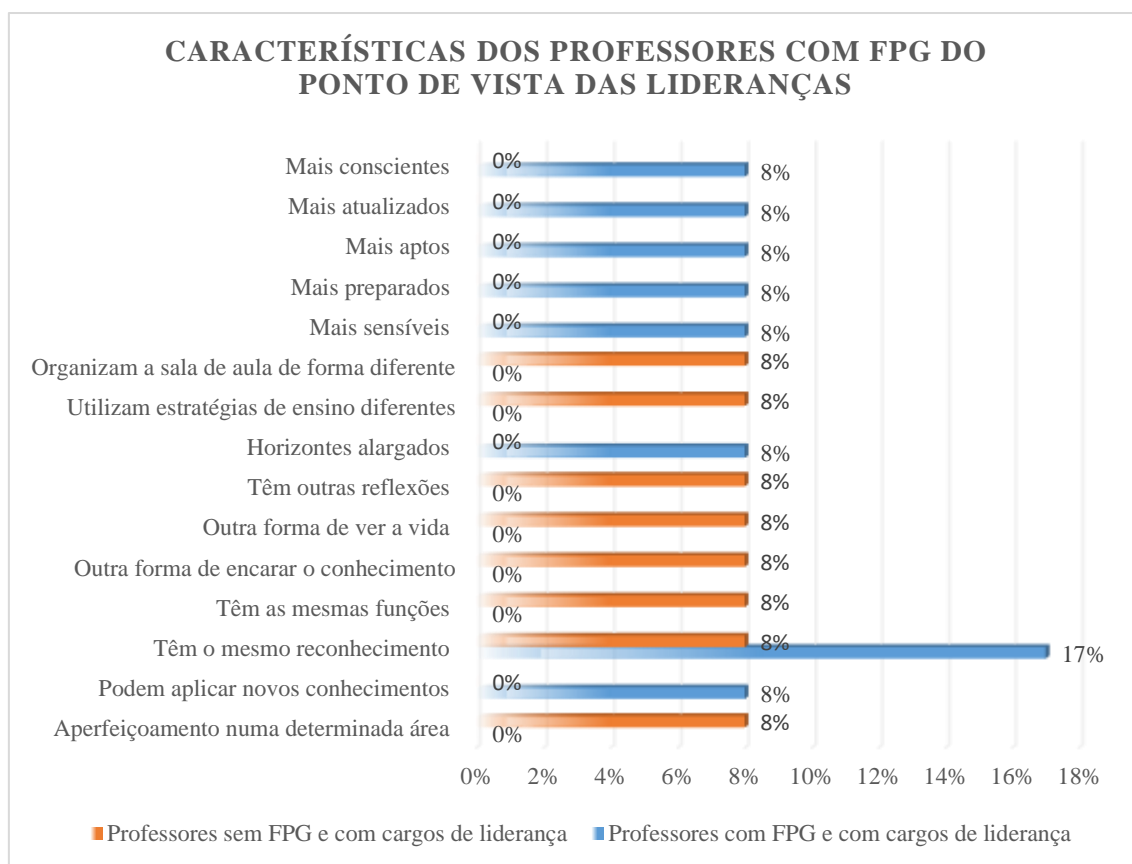


Gráfico 154 - Características dos professores com FPG pelos professores com cargos de liderança participantes do CVG

Ainda no âmbito das características que diferenciam um professor com e sem FPG, um professor com cargos de liderança, mas sem FPG (8%), refere que os professores que não têm FPG são muito empenhados e outro (8%) afirma que os professores que não têm FPG cristalizam. Neste seguimento, um docente líder com FPG (8%) menciona ainda que há bons profissionais com e sem FPG; outro professor, com cargos de liderança e sem FPG (8%), diz que não é possível verificar se é melhor ou pior profissional por causa da FPG que realizou.

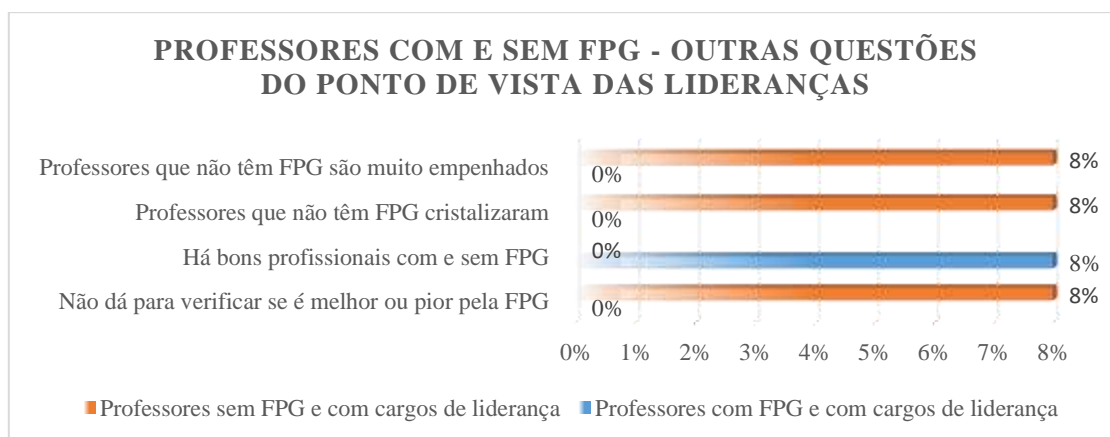


Gráfico 155 - Outras questões face às distinções entre professores com e sem FPG pelos docentes com cargos de liderança do CVG

Foram sete os docentes com FPG que apontaram aspetos que os distinguem dos restantes colegas. No entanto prevalece a perceção de dois professores (29%) de que o que os distingue não é a formação, mas sim as suas características pessoais.



Gráfico 156 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do CVG dos restantes colegas

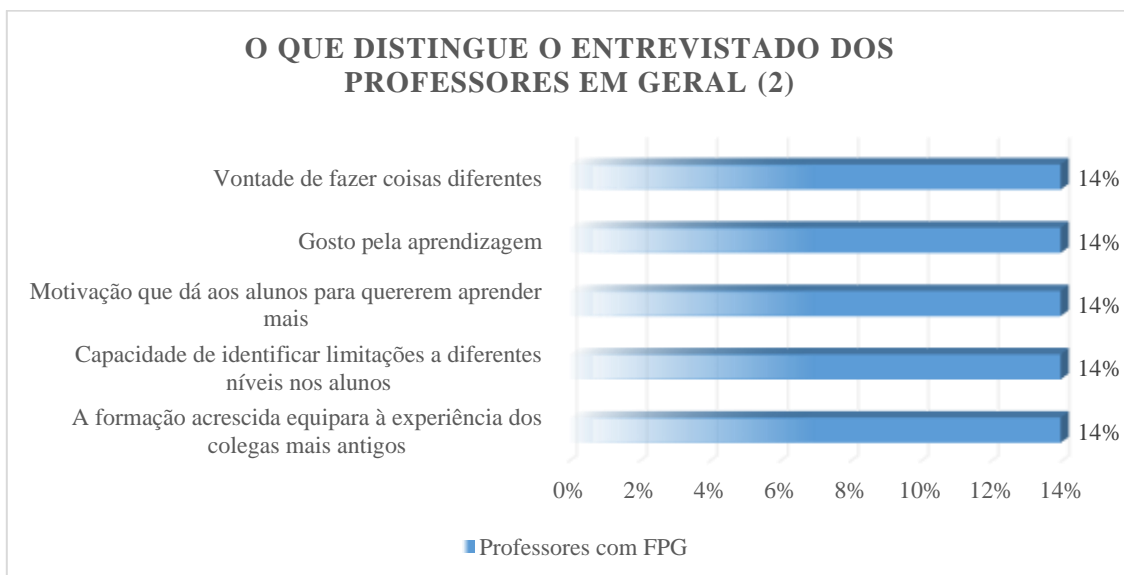


Gráfico 157 - Características que distinguem os docentes com FPG participantes do CVG dos restantes colegas (2)

g) Estímulos para fazer FPG

Quando questionados sobre a existência ou não de estímulos para fazer FPG, dois entrevistados referiram estímulos criados pelo próprio professor. Assim, ambos os docentes, um com FPG (50%) e outro sem FPG, mas que exerce funções ao nível da gestão e liderança no CVG (50%), mencionam a vontade própria como um estímulo criado pela pessoa para ingressar em cursos pós-graduados. O docente que desempenha funções de liderança (50%) refere ainda que o não querer ficar para trás poderá ser um incentivo, uma vez que “verem que o ensino é cada vez mais complicado e que eles ficam para trás se não (...) se atualizarem, exatamente, nas diversas correntes” (P53).

De forma a permitir uma análise mais profunda das informações contempladas no indicador de análise “Dados pelo Colégio” inserido na categoria “Estímulos para fazer FPG” organizámos a informação em três pontos: “Estímulos dados pelo Colégio”; “Tipos de estímulos dados pelo Colégio” e “Estímulos dados pelo Colégio – outras questões”. Importa referir que todos os entrevistados teceram considerações relativamente a esta questão, no entanto, mais uma vez, nos três momentos poderão não ser integradas informações cujas fontes são os doze participantes.

Confrontados com a possibilidade do Colégio estimular a FPG, seis entrevistados com FPG (50%) partilharam, imperativamente, a ideia de que não é dado nenhum estímulo para a realização de cursos de pós-graduação constituindo a perceção mais relevante a este propósito.

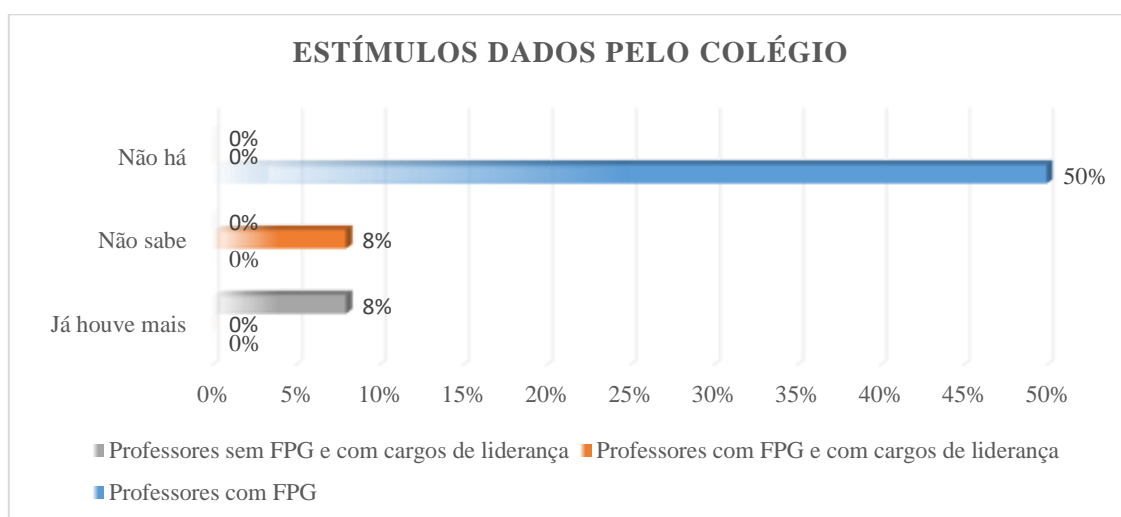


Gráfico 158 - Estímulos dados pelo Colégio reconhecidos pelos docentes participantes do CVG

No que respeita aos tipos de estímulos dados pelo Colégio para fazer FPG, salienta-se a presença de quatro entrevistados, dos quais três realizaram FPG (25%) e um não, mas desempenha funções de liderança (8%), que afirmam que o Colégio apoia

os docentes para fazerem formação ao nível da pós-graduação reconhecendo um destes professores que “Os professores efetivamente querem e querem aprender mais e portanto é-lhes dada a possibilidade ou não lhes são criados entraves para isso e portanto o Colégio nesse sentido facilita” (P58). Ainda dois participantes líderes sem FPG (17%) asseguram que o CVG cria facilidades de horário e três professores pós-graduados (25%) assumem que há um reconhecimento pessoal, pelo que segundo o entrevistado P55 “Eu sei, na altura em que fui selecionada realmente que olharam «ah tem mestrado, isso é bom, é positivo, é interessante»”.

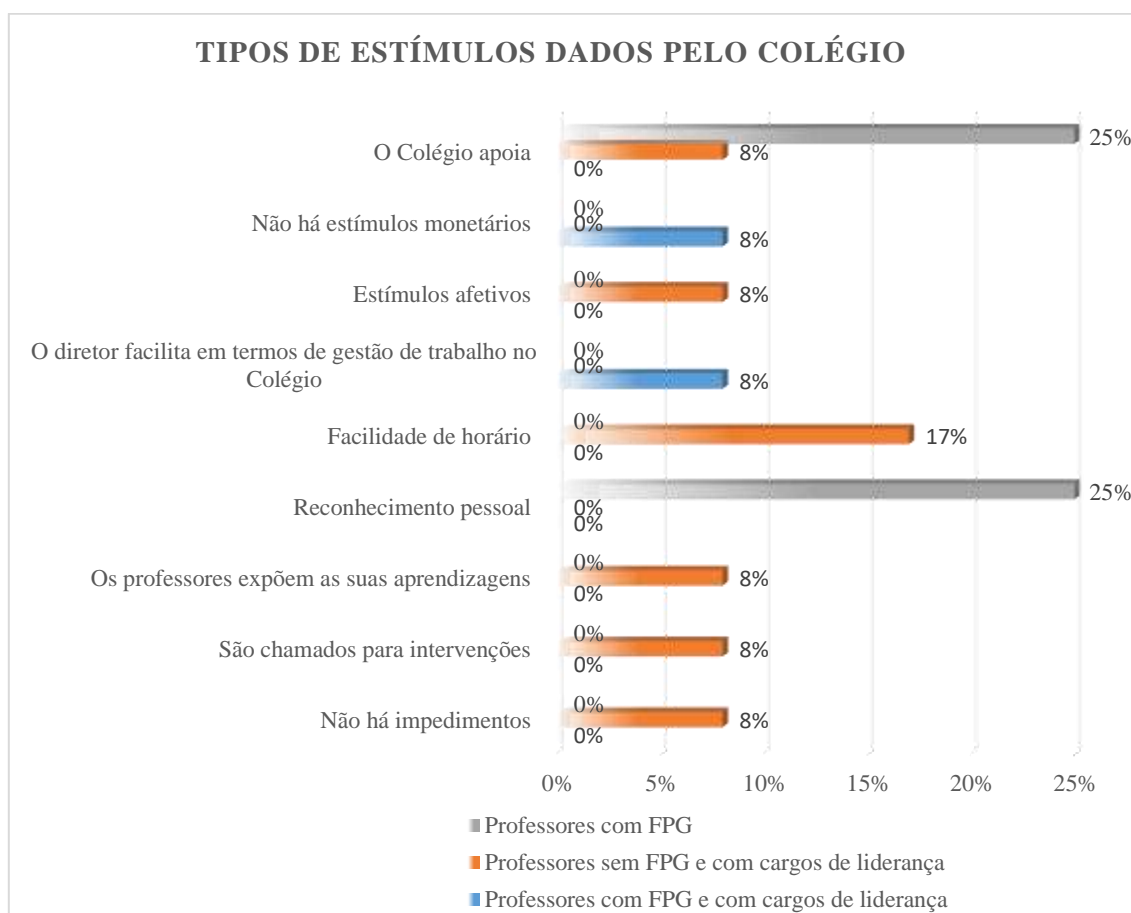


Gráfico 159 - Tipos de estímulos dados pelo Colégio reconhecidos pelos docentes participantes do CVG

Ainda no contexto dos estímulos dados pelo CVG para a realização de FPG pelos professores dois docentes (um líder com FPG - 8% e um líder sem FPG - 8%) referem que há estímulos dados pela direção para fazer formação, mas não ao nível da pós-graduação. Um entrevistado sem FPG e com funções ao nível da gestão e liderança (8%) revela que não há na instituição uma política de fomento/ incentivo à FPG e ainda outro participante na investigação com FPG (8%) assume que esta não é vista como uma mais-valia para a instituição.

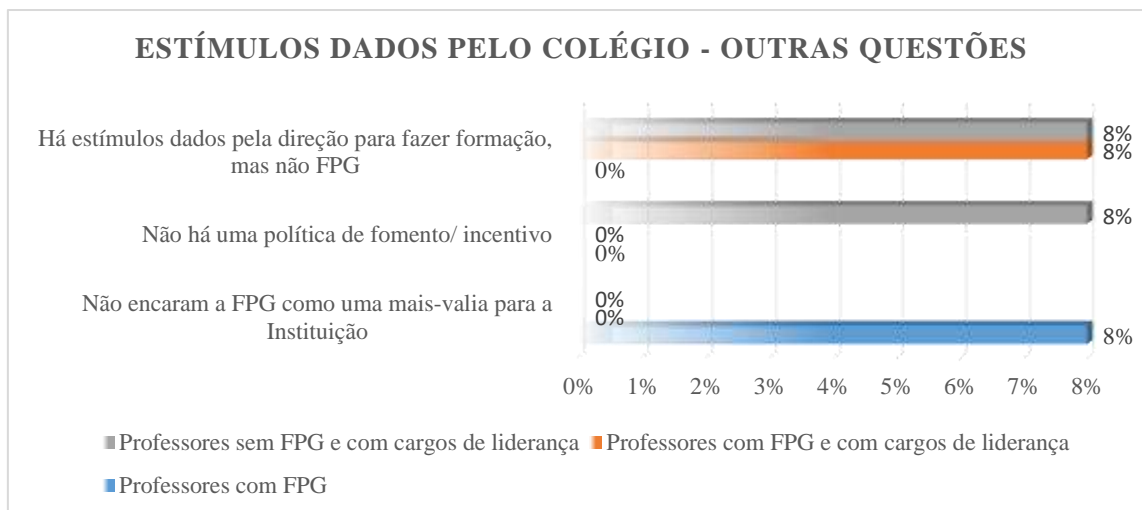


Gráfico 160 - Outras questões face aos estímulos dados pelo Colégio pelos docentes participantes do CVG

Na categoria “Estímulos para fazer FPG” foi constituído indicador de análise “Dados pela Tutela” no entanto sem qualquer informação partilhada pelos entrevistados.

h) Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

Como consequência das entrevistas realizadas surgiu o indicador de análise “Importância atribuída à formação contínua pelos professores com FPG” que integra as perceções de três entrevistados pós-graduados. Neste contexto destaca-se o facto dos três docentes (100%) afirmarem que a FC é promovida pelo Colégio e que esta prática é de extrema importância.

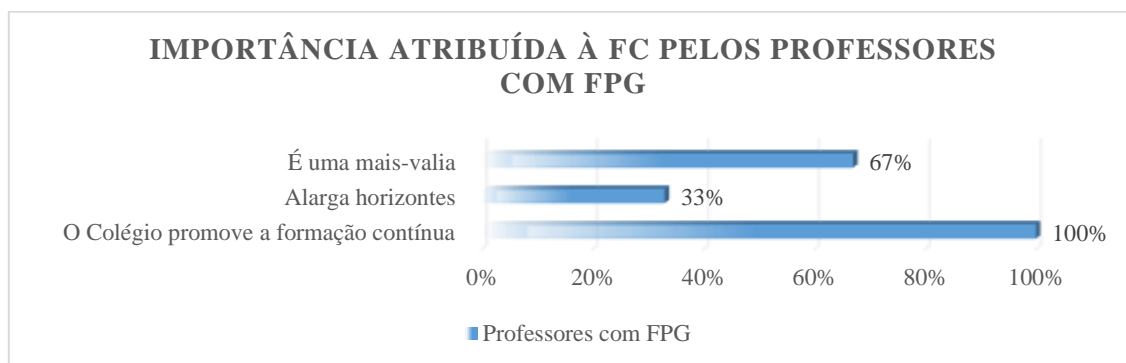


Gráfico 161 - Importância atribuída à FC pelos docentes com FPG participantes do CVG

Já aqueles que ocupam cargos de liderança, apenas dois sem FPG se manifestaram relativamente à importância que concedem à FC. Assim, um destes professores (50%) defende que a FC procura habilitar os professores para trabalharem melhor dotando os docentes de novas e melhores ferramentas de trabalho. Um entrevistado (50%) revela que o CVG tem um plano de formação que permite dar respostas a necessidades imediatas dos professores e também um dos docentes com cargos de liderança e que se pronunciou relativamente à importância da FC (50%)

afirma que o próprio Colégio paga essa mesma formação e que isso é um indicador da importância concedida a essa formação.

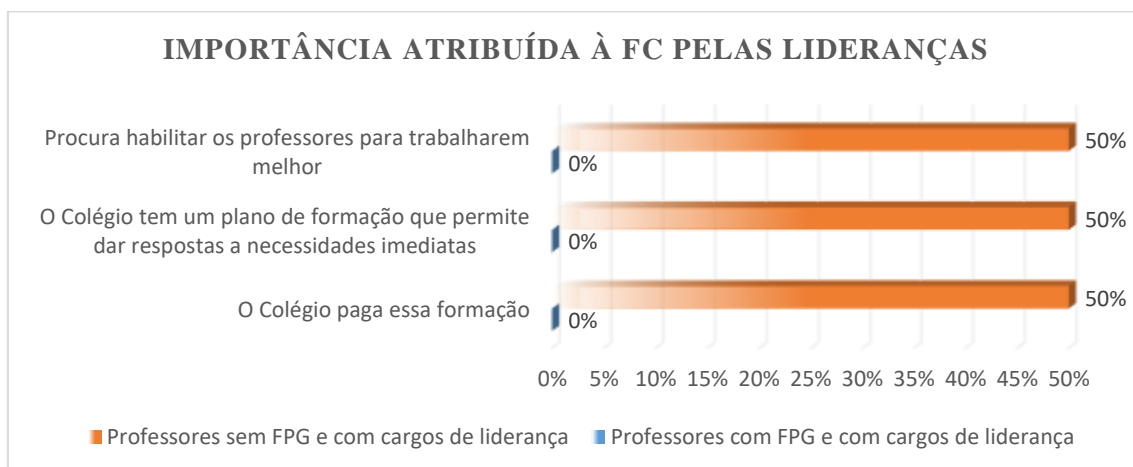


Gráfico 162 - Importância atribuída à FC pelos professores com cargos de liderança participantes do CVG

A “Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG” um indicador de análise definido não contou também com qualquer informação partilhada pelos docentes pós-graduados.

Por sua vez, o indicador de análise “Comparação da FC com a FPG pelas lideranças” integrou as percepções de um dos docentes líderes assumindo que a FC não tem a mesma amplitude que a FPG e que não permite a mesma aquisição de conhecimentos, afirmando que

“as formações que nós fazemos aqui a nível do Colégio ou que cada professor faz a nível, enfim, algumas formações são pequenas, muito limitadas, muito focalizadas sobre determinados aspetos aqui nós que, de que temos mais necessidade essas nunca têm aquela amplitude, nem dão aqueles conhecimentos que um professor tem que ter quando anda na Faculdade e em que ouve, em que ouve muita coisa e que ouve (...) outras correntes, outras ideias” (P53).

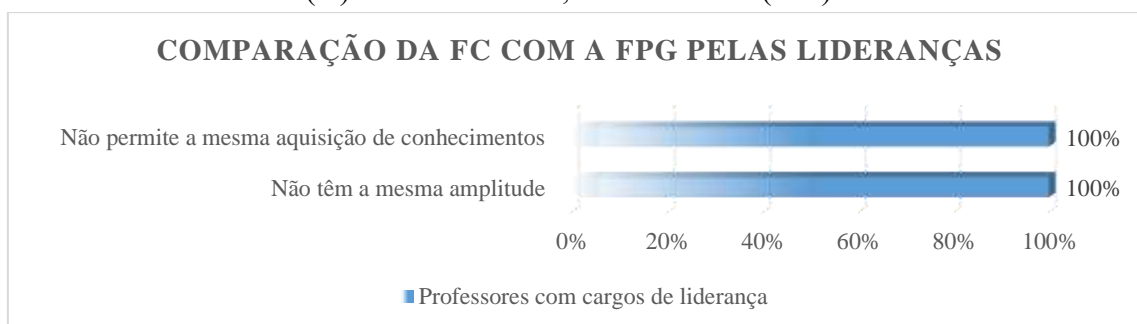


Gráfico 163 - Comparação da FC com a FPG pelos professores com FPG participantes do CVG

i) (Re)conhecimento da FPG pelas lideranças

Foi nossa intenção compreender qual o nível de conhecimento dos docentes que

ocupam cargos de liderança na escola relativamente às FPG realizadas pelos colegas com os quais trabalham tendo os quatro docentes partilhado as suas opiniões e experiências. Verificamos, assim, que os quatro professores (100%) conhecem os professores que realizaram pós-graduações apontando um deles números a este respeito “há vários professores, há pelo menos aí uns dez ou onze...” (P53).

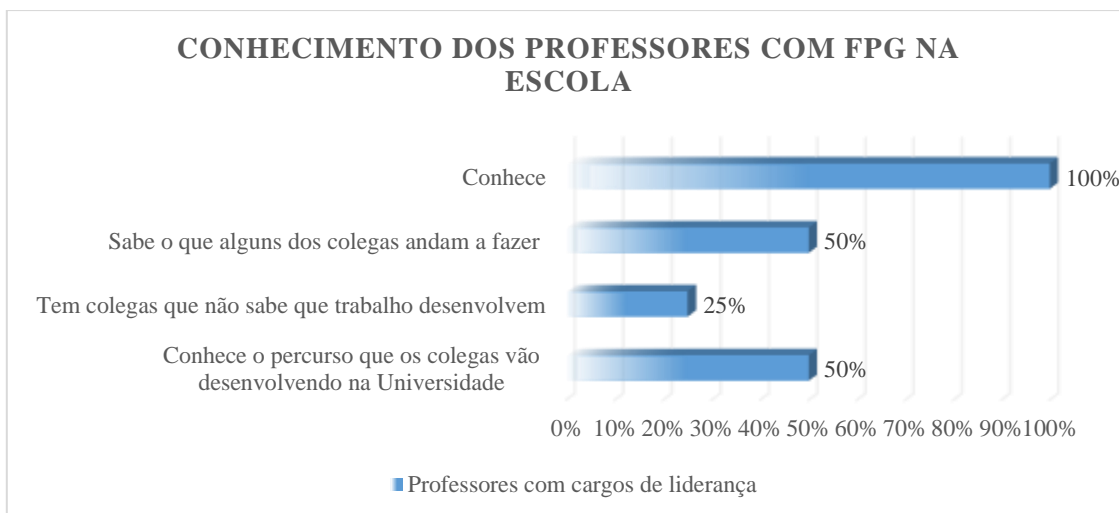


Gráfico 164 - Conhecimento dos professores com FPG no CVG pelos docentes participantes com cargos de liderança

Foram também questionados os quatro professores com cargos de gestão e liderança no CVG relativamente às competências que reconhecem aos colegas com os quais trabalham e que fizeram FPG, tendo três partilhado as suas perceções a este respeito. Salienta-se a ideia partilhada por um docente (33%) de que as competências de cada um dependem estreitamente das características pessoais, uma vez que “Há pessoas que fazem o seu trabalho, não é uma questão de se negar informação, mas há pessoas menos comunicativas e menos expansivas, fazem o seu o seu trabalho, mas não dão tanto *feedback*” (P50). Também um entrevistado (33%) refere que não se nota diferença na prática entre aqueles que fazem e aqueles que não fazem FPG, justificando que “a professora de matemática, aliás que é uma professora fantástica, belíssima, mas já era, quer dizer, era uma boa professora, é uma boa professora (...) já era assim antes efetivamente de resolver (...) ir para a pós-graduação” (P58).

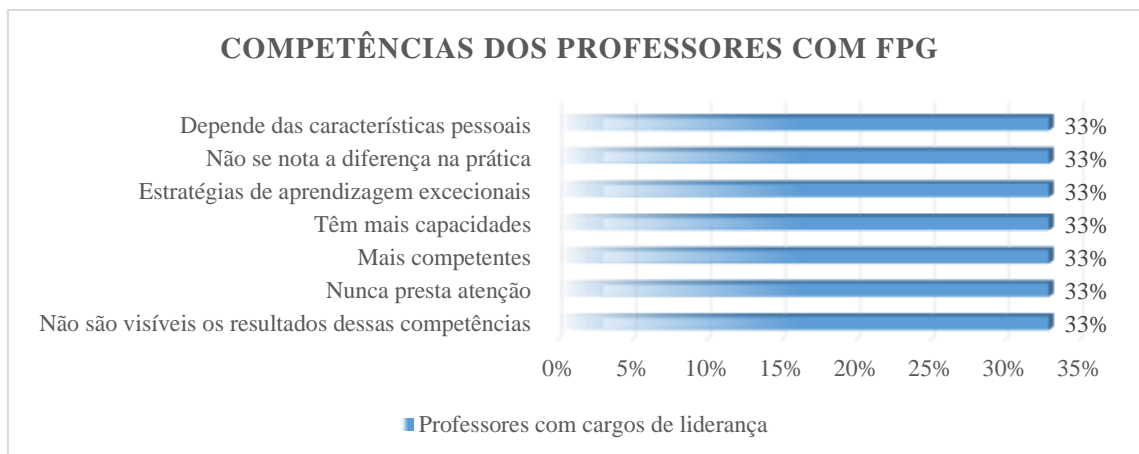


Gráfico 165 - Competências dos professores com FPG reconhecidas pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

Questionados sobre o facto de terem em consideração a FPG realizada pelos colegas quando precisam de atribuir tarefas, funções ou cargos os quatro docentes que ocupam cargos de liderança manifestaram-se relativamente a esta questão. Destaca-se, então, o facto de três (75%) assumirem que consideram esta formação reconhecendo um destes participantes que

“se houver efetivamente um pós-graduado e um outro elemento que em termos de relacionamento e de aceitação pelos seus pares é favorável ao, digamos, têm mais, é mais aceite do que o outro, possivelmente é preferível nomear aquele que consegue mexer mais nas pessoas, no bom sentido, mexer mais nas pessoas no sentido de liderar, é mais uma questão de liderança” (P58).

Também três dos professores (75%) afirmam que consideram as competências pessoais e o perfil dos colegas em detrimento da FPG afirmando um destes participantes que “É relevante para mim a formação académica às vezes faz falta, hum... mas sobretudo o tipo de pessoa com que estamos a lidar” (P50). Ainda no seguimento da importância concedida às competências pessoais e ao perfil dos profissionais o professor P53 afirma que

“a coordenação dá sempre a sua opinião e tendo, e tendo em vista o perfil do professor do CVG que é sobretudo tem que ter uma excelente relação se não tem uma excelente relação e às vezes há professores que têm mais dificuldade, academicamente são uns *experts*, mas têm uma e certa dificuldade na relação com o aluno...”.

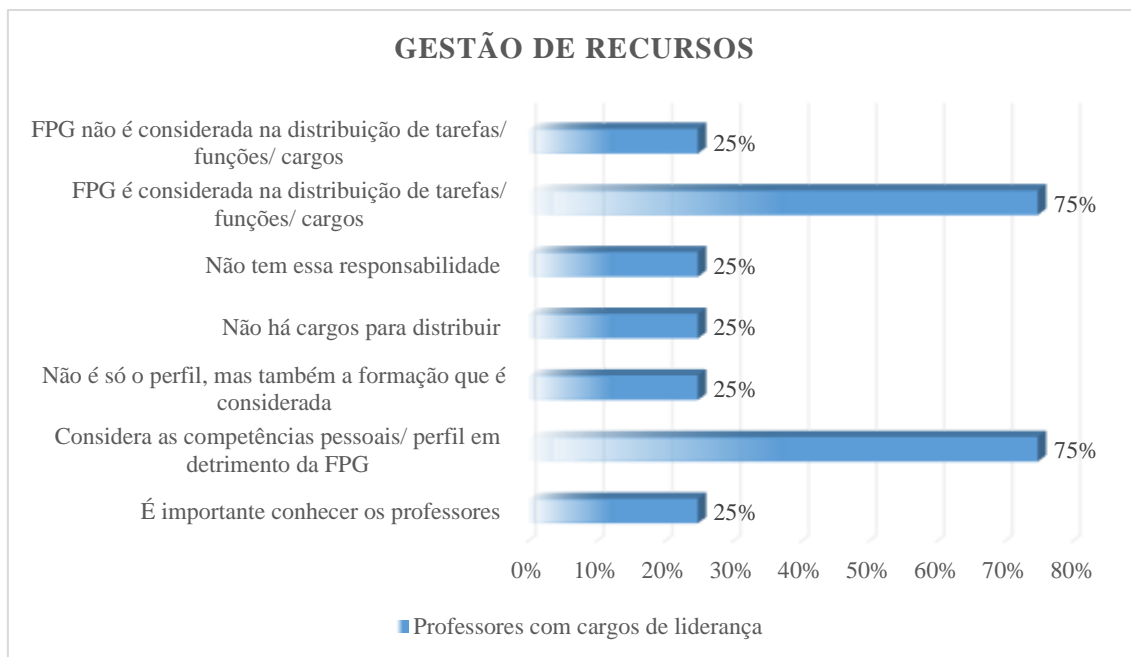


Gráfico 166 - Gestão dos recursos humanos feita pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

Os quatro docentes líderes do CVG partilharam as suas perspetivas face ao possível contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas. Verificamos, então, que para todos (100%) a FPG é um contributo para uma maior eficácia das escolas acrescentando um deles que “na prática depois a diferenciação poderá melhorar, digamos, a prestação do próprio professor e isso é bom para a escola também” (P59).

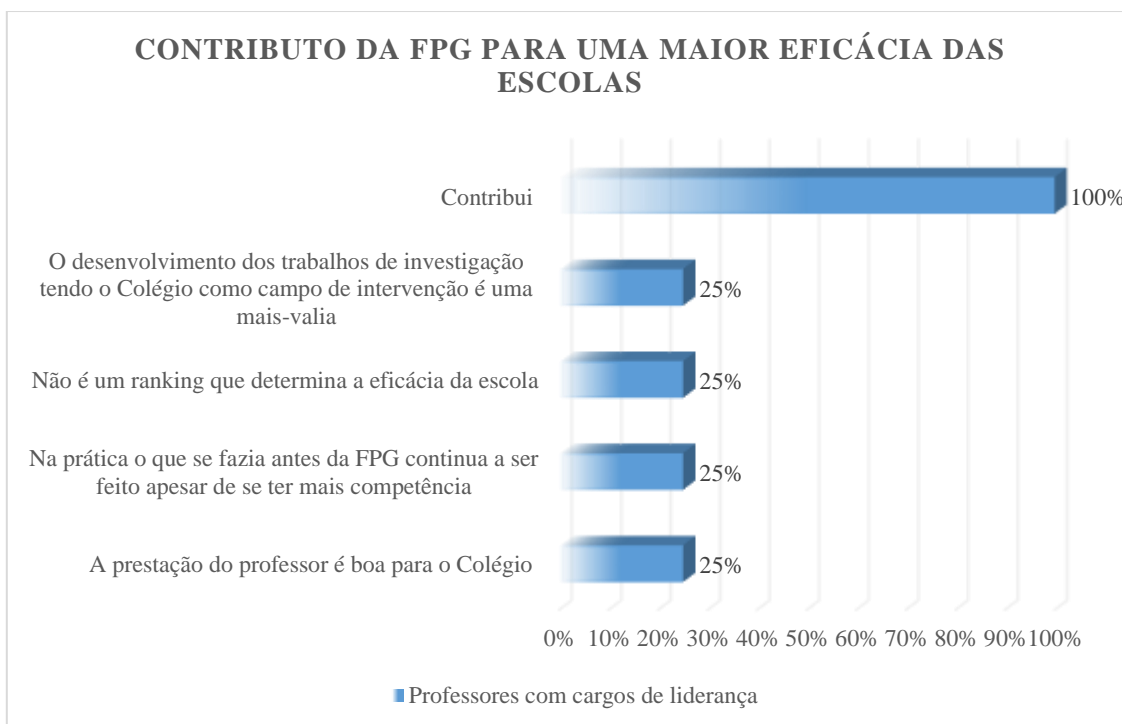


Gráfico 167 - Contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

No que concerne à importância da FPG para o funcionamento das escolas,

apenas um docente com cargo de liderança fez referência a este aspeto, afirmando que os professores aplicam na escola projetos que trazem da Universidade e defendendo que as ideias novas são importantes contributos, uma vez que “o que é preciso é trazer coisas novas e essas coisas novas podem não ser completamente diferentes do que se está a fazer, às vezes é um enfoquezinho, é um pó mais aqui, vamos fazer mais ali” (P53).

Quando questionados os quatro professores com cargos de liderança sobre o possível contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem foi unanime a opinião (100%) assumindo que a FPG ajuda à melhoria do ensino e da aprendizagem.

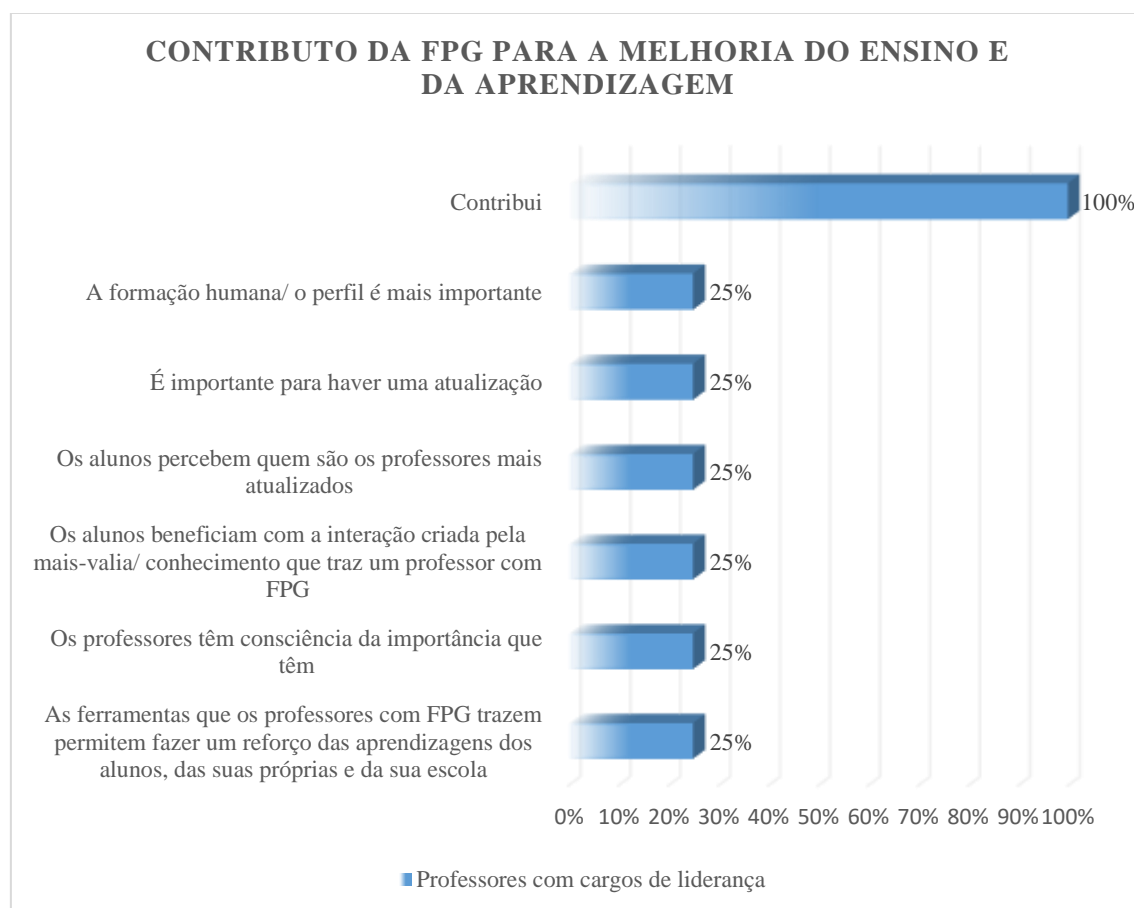


Gráfico 168 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

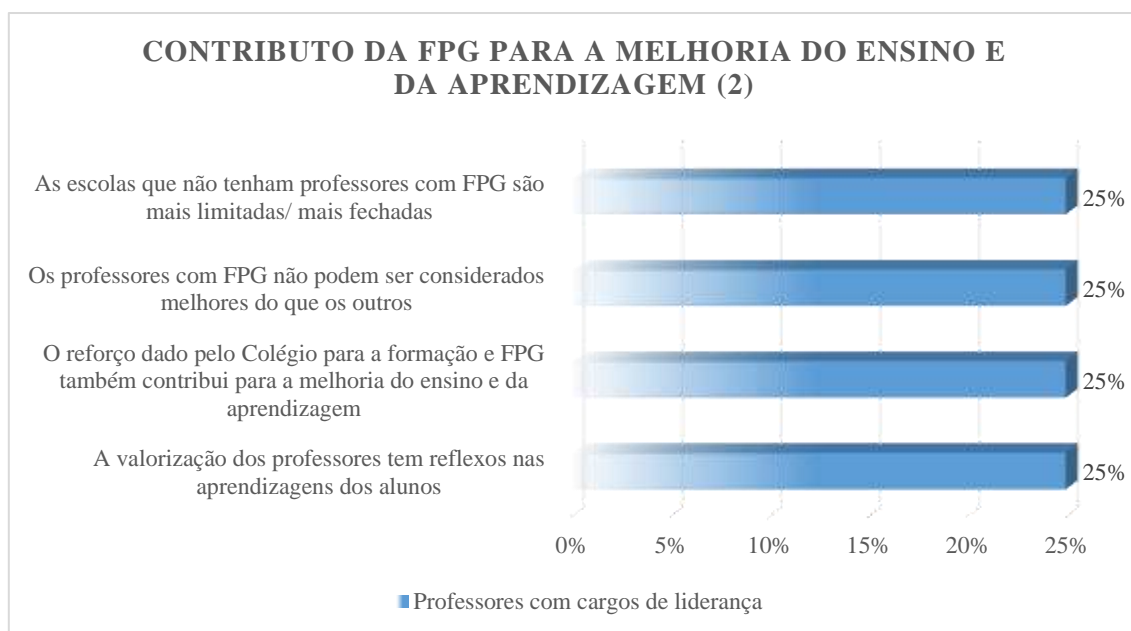


Gráfico 169 - Contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG (2)

j) Perceções/ opiniões das lideranças sobre a FPG em geral

Atendendo ao indicador de análise “Avaliação da FPG em geral” integrado na categoria “Perceções/ opiniões sobre a FPG em geral” com o objetivo de integrar as perceções daqueles que desempenham funções de liderança, verificamos apenas a partilha de aspetos positivos por parte dos quatro entrevistados. Desta partilha destaca-se a perceção de dois professores (50%) que defendem que a FPG permite uma atualização contante, afirmando, neste seguimento, o docente P53 que “nós temos uma preocupação de estarmos constantemente a adaptarmos-mos aos momentos atuais, porque a educação dá saltos enormes de um momento para o outro ou então depressa por melhores professores que sejamos caímos na estagnação, caímos em dar as aulas sempre da mesma maneira”.

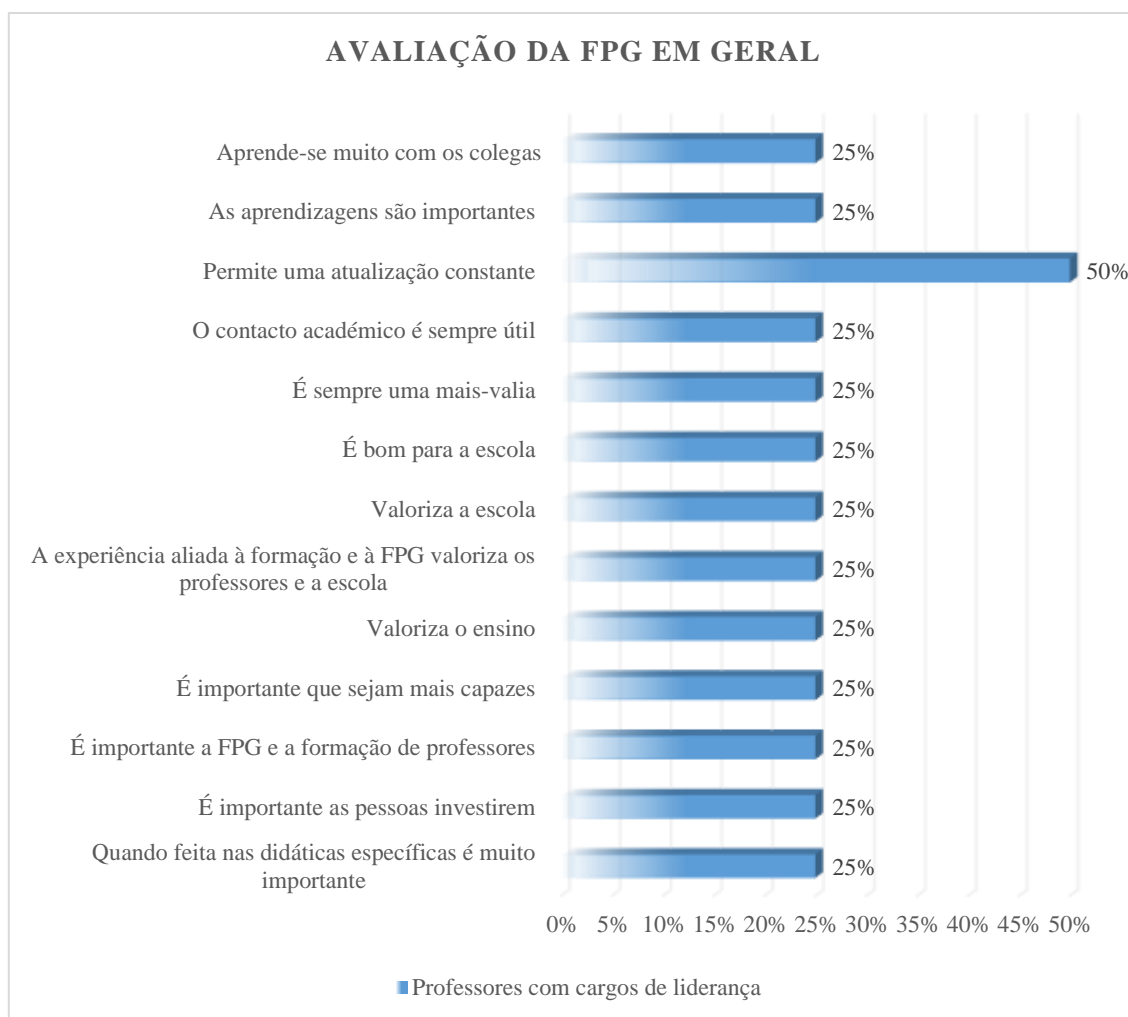


Gráfico 170 - Avaliação da FPG em geral pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

Quanto aos possíveis motivos que fazem os professores frequentar cursos pós-graduados um entrevistado com cargos de liderança referiu que a razão que leva os docentes a fazer FPG está relacionada com o facto de quererem trabalhar melhor com os alunos, acrescentando que são movidos mais pela vontade de ter um melhor desempenho do que para serem reconhecidos.

Relativamente aos motivos que justificam nunca terem feito FPG nenhum dos dois docentes com cargos de liderança sem FPG se pronunciou sobre esta questão. Também no que diz respeito à adequabilidade da FPG às diferentes práticas nenhum docente líder partilhou perceções a este propósito.

k) Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos docentes com Formação Pós-Graduada

O “Impacto “A nível pessoal (auto-impacto)” indicador de análise emergente das entrevistas realizadas e não previsto a priori integrou perceções de seis docentes com

FPG. Neste campo destaca-se os efeitos partilhados por quatro entrevistados (67%) associado ao enriquecimento/ realização pessoal. No entanto, também sobressai nesta análise pela voz de dois docentes (33%) a revelação de que não obtiveram qualquer bonificação como consequência da FPG realizada.

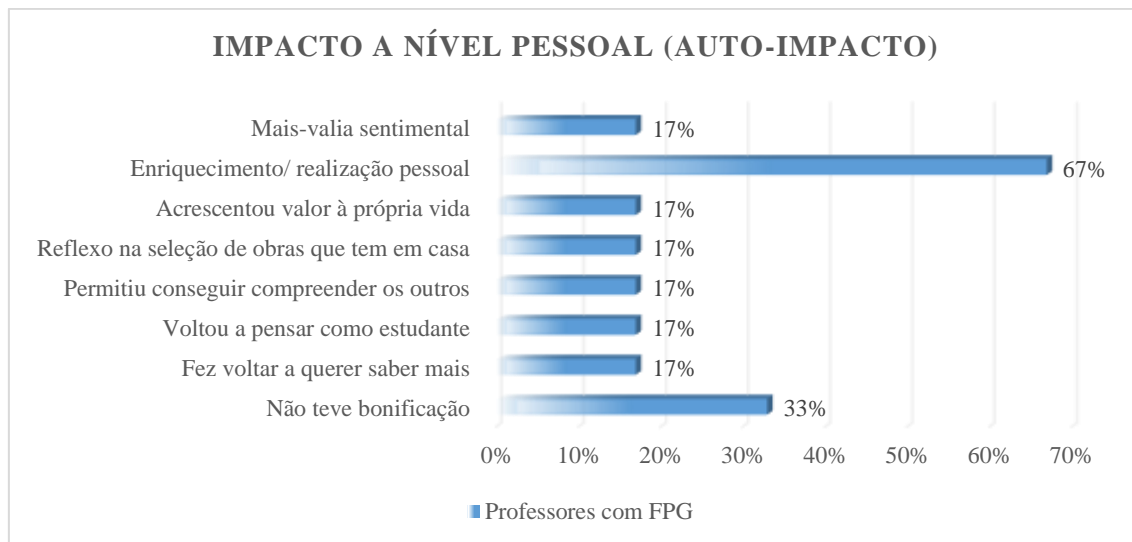


Gráfico 171 - Impacto a nível pessoal (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

Sete docentes com FPG mencionaram efeitos desta formação sentidos ao nível da sala de aula. A este nível, apenas partilhado por mais do que um docente (dois professores – 29%), foi o facto de se assumirem como profissionais diferentes justificando um destes participantes “porque já passei pelas experiências, já tive obstáculos, já tive que superar, tive que me reinventar muitas vezes e acho que a nossa profissão é mesmo assim e é isso que eu tento fazer todos os dias” (P55). No entanto foram muitos os impactos reconhecidos pelos professores que se encontram apresentados nos gráficos que se seguem.

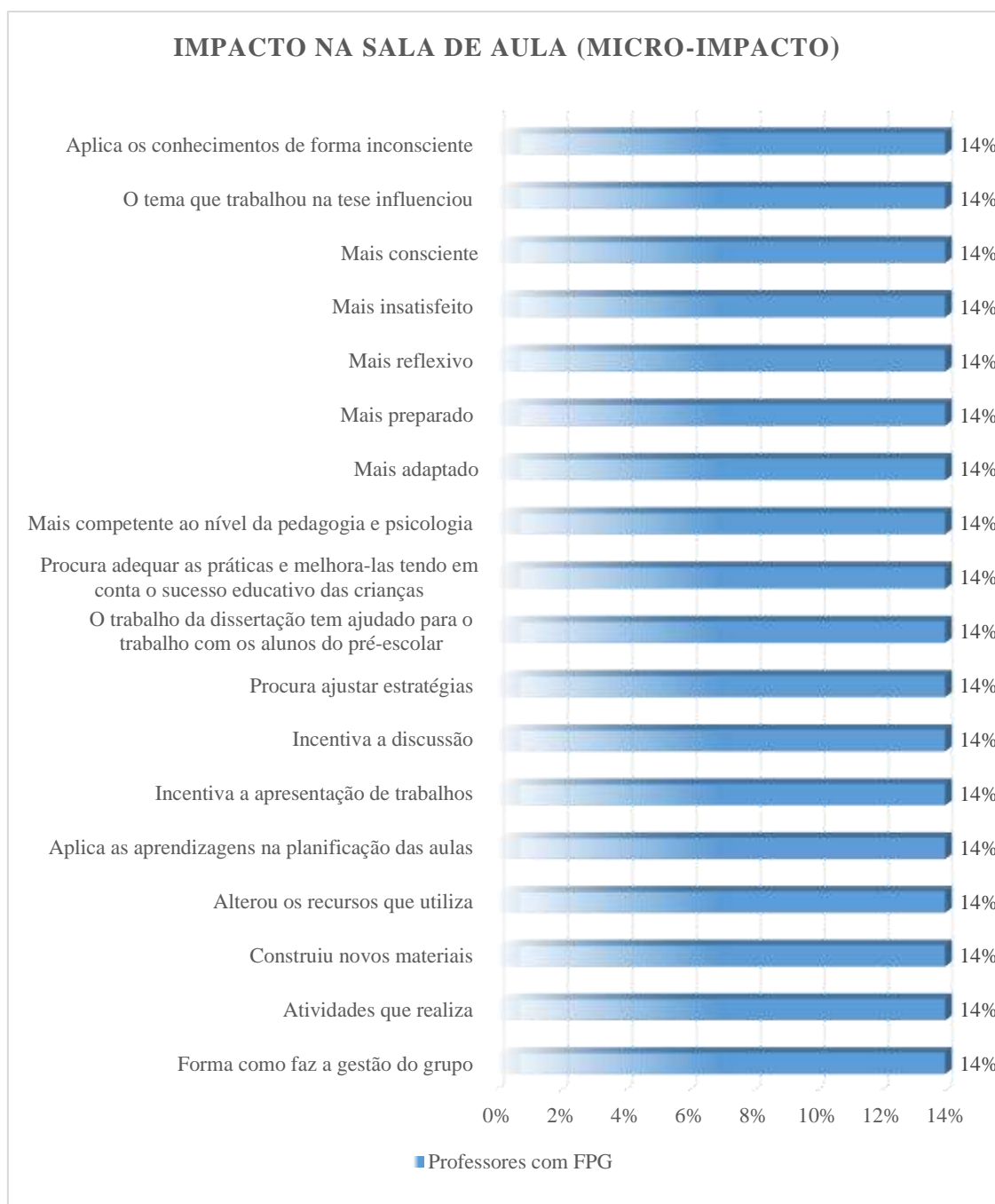


Gráfico 172 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

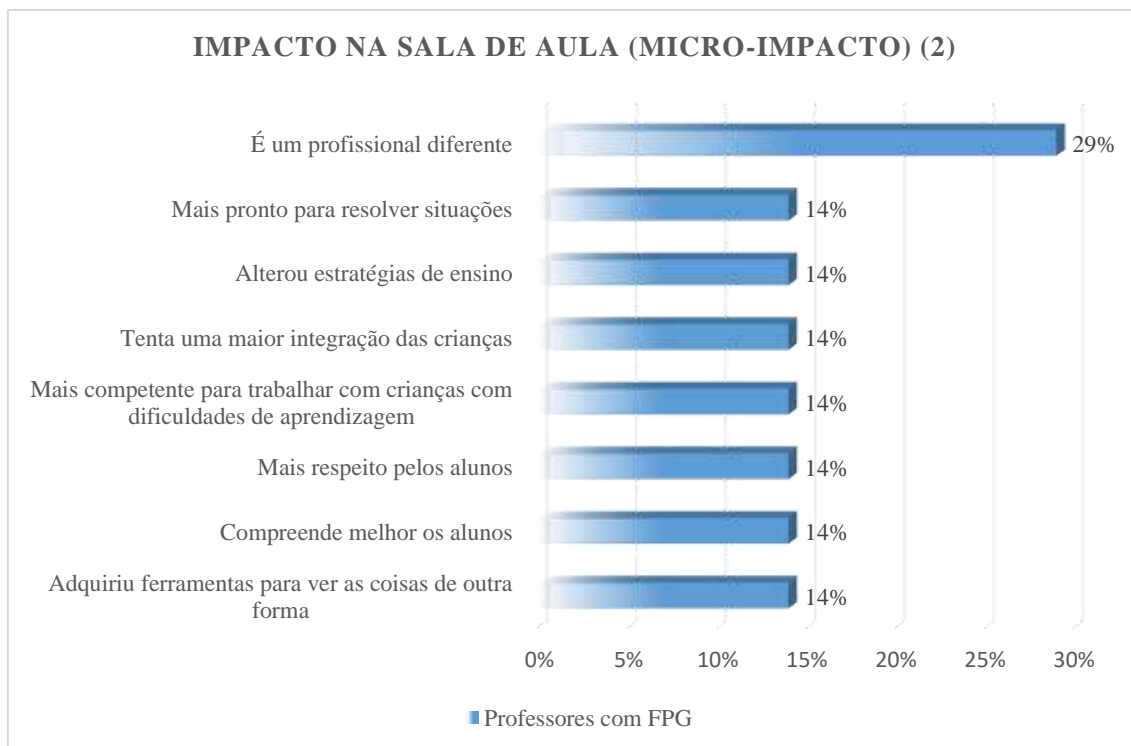


Gráfico 173 - Impacto na sala de aula (micro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG (2)

A diversidade pautou os efeitos da FPG na escola (meso-impacto) reconhecidos por oito docentes que frequentaram cursos pós-graduados. Contudo não verificámos consenso no que respeita a aspetos identificados por mais do que um docente, como é visível através da representação gráfica.



Gráfico 174 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

No que respeita aos efeitos da FPG nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto), foram dois os entrevistados que partilharam as suas perceções a este nível. Assim, verificamos que um docente (50%) assume que a sua FPG lhe trouxe maior credibilidade e reconhecimento das suas competências, e outro (50%) reconhece que após a FPG procura perceber junto da comunidade o que lhe falta

enquanto profissional.

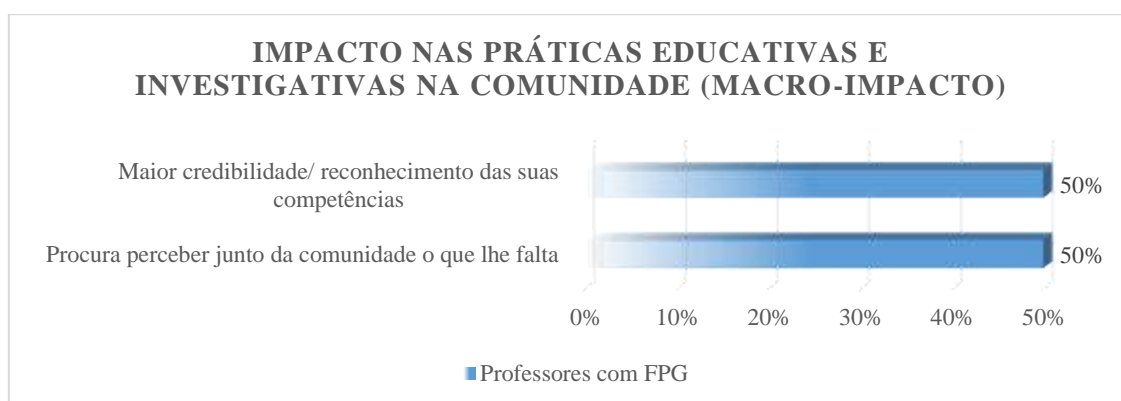


Gráfico 175 - Impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

I) Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelas lideranças

Relativamente ao impacto da FPG a nível pessoal (auto-impacto) é de referir que nenhum entrevistado com cargos de liderança se pronunciou. Por sua vez, o impacto na sala de aula (micro-impacto), foi mencionado apenas por um docente líder afirmando que os professores que fazem pós-graduações continuam a ter praticamente as mesmas práticas que tinham antes de frequentarem a formação em causa.

Já ao nível do impacto na escola (meso-impacto) foram dois os docentes com cargos de liderança que se pronunciaram, pelo que um (50%) afirma que não sabe se há ou não impacto da FPG realizada pelos professores na escola e outro (50%) lamenta não ser maior. Ainda um destes dois participantes (50%) refere que o meso-impacto da FPG é grande e afirma que por vezes não é dado muito valor a esta formação.

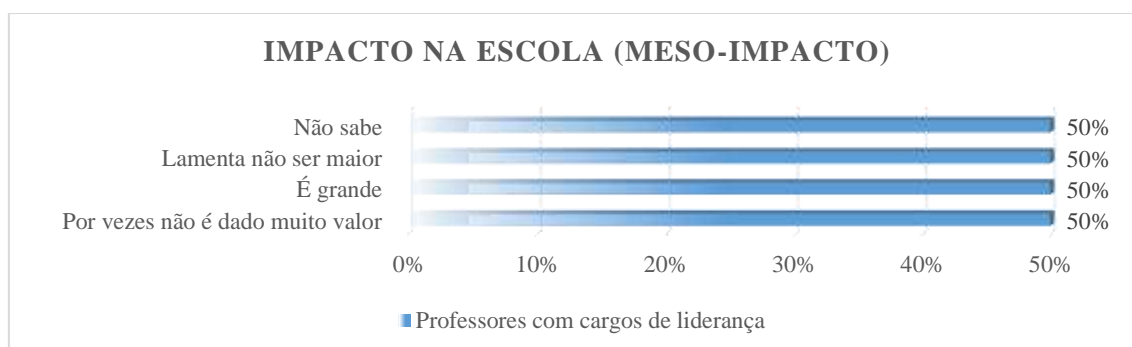


Gráfico 176 - Impacto na Escola (meso – impacto) da FPG reconhecido pelos docentes com cargos de liderança participantes do CVG

Por fim, quanto ao impacto da FPG nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto) nenhum entrevistado com cargos de liderança mencionou qualquer efeito que possa reconhecer a este nível.

m) Comentários críticos

Foram dois os entrevistados que fizeram comentários críticos aos professores, podendo efetivamente ter-se registado mais do que um feito por cada entrevistado. Não verificamos nesta análise críticas partilhadas por mais do que um docente, da mesma forma que não registamos a presença de críticas feitas por docentes com FPG como percebemos através do gráfico seguinte. Estas críticas remetem-nos, por exemplo, para uma tendência dos professores mais novos para entrarem num processo de cristalização como é referido por um docente líder sem FPG.

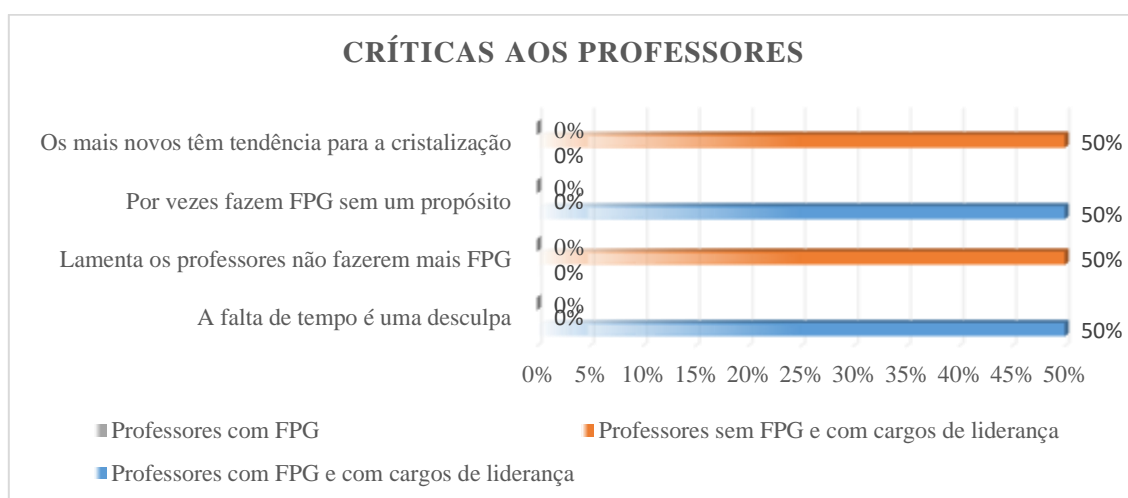


Gráfico 177 - Críticas aos professores pelos docentes participantes do CVG

No que concerne à escola foram oito os participantes na investigação que a criticaram. Neste contexto destaca-se o facto de dois entrevistados com FPG (25%) referirem que há excesso de trabalho, salientando um destes professores que não consegue colocar mais em prática os conhecimentos da FPG, e o outro afirma que não consegue conciliar o trabalho no CVG com o trabalho na Universidade. Verificamos nesta análise a presença de cinco docentes pós-graduados (63%) que afirmam que a escola não aproveita as formações dos professores, defendendo que os professores com FPG podiam intervir de outra forma.

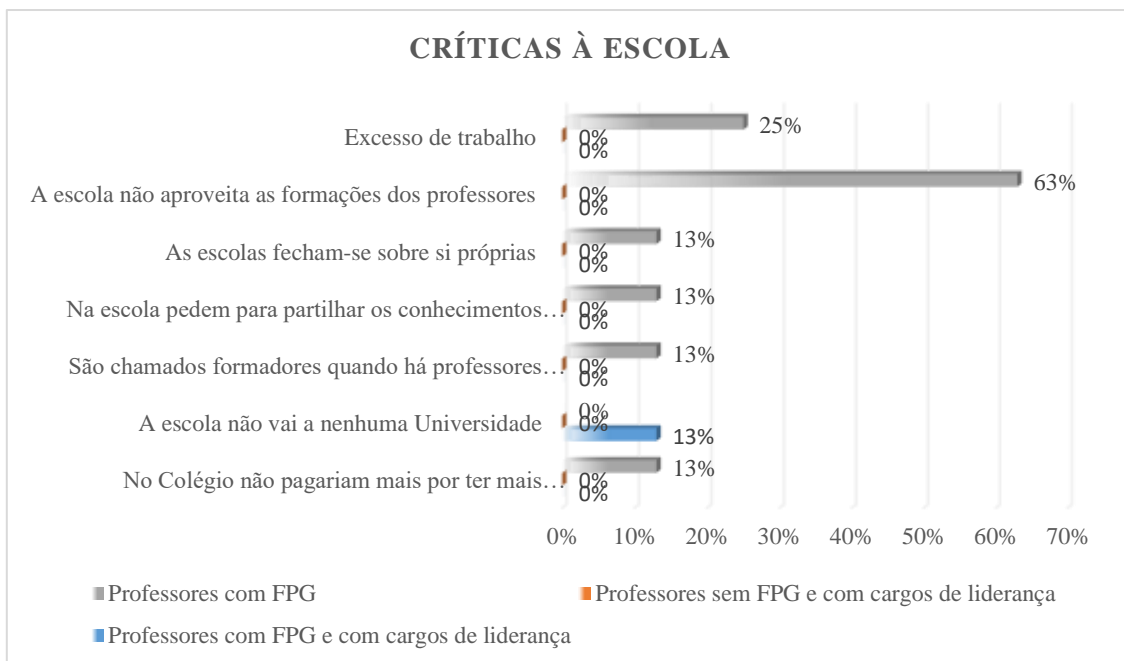


Gráfico 178 - Críticas à Escola pelos docentes participantes do CVG

Foram dois os professores pós-graduados que dirigiram críticas à direção do CVG. Destas críticas ganha destaque o facto de ambos os docentes (100%) afirmarem que o empregador não valoriza a FPG acrescentando um dos entrevistados que

“se isto não é valorizado por aqueles que nos contratam, porque olhar para um currículo, não sei se um currículo com um doutoramento, outro com mestrado, outro com licenciatura não sei até que ponto isso pesa, porque eu daquilo que tenho visto e daquilo que tenho sentido, eu até posso ter o mínimo, mas se eu tiver imensos anos de serviço ou ter trabalhado aqui e ali isso é que é valorizado” (P55).

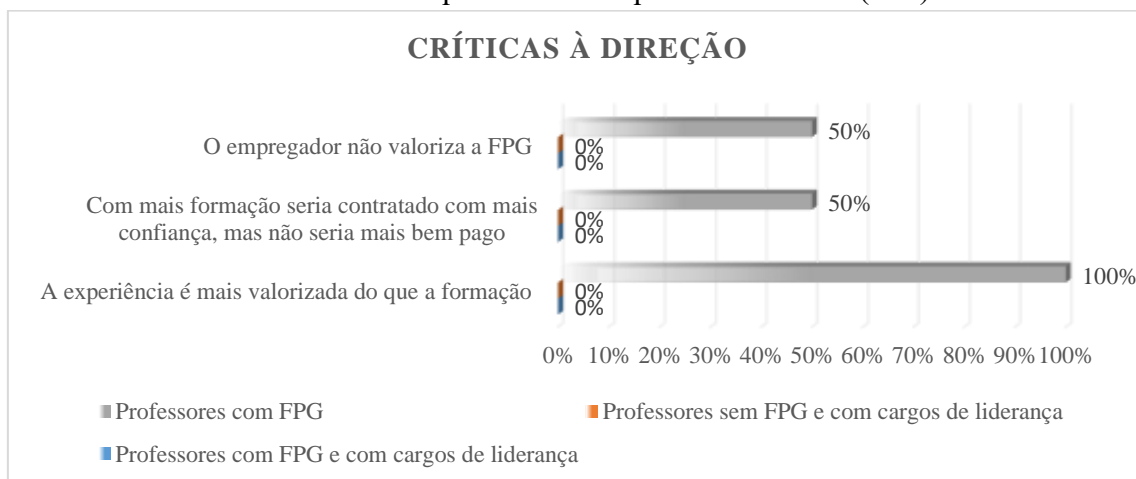


Gráfico 179 - Críticas à direção pelos docentes participantes do CVG

A Universidade foi criticada por um docente pós-graduado afirmando que há professores com muita formação, mas com pouca prática e defendendo que a formação tem de ser mais específica:

“acho que em termos de formação mesmo de escola, as ESEs por exemplo, o tipo de formação tem que ser mais específico, com mais, mais detalhada de escola, mais... não tão geral, acaba por ser geral e eu acho que isso também desvaloriza muito aquilo que estamos ali a fazer, porque é mais do mesmo” (P55).

A Tutela foi também alvo de comentários críticos feitos por dois entrevistados, tendo cada um, ambos pós-graduados, referido mais do que uma crítica. Nesta análise destaca-se o facto de nenhum docente com cargos de liderança ter tecido considerações a este propósito.

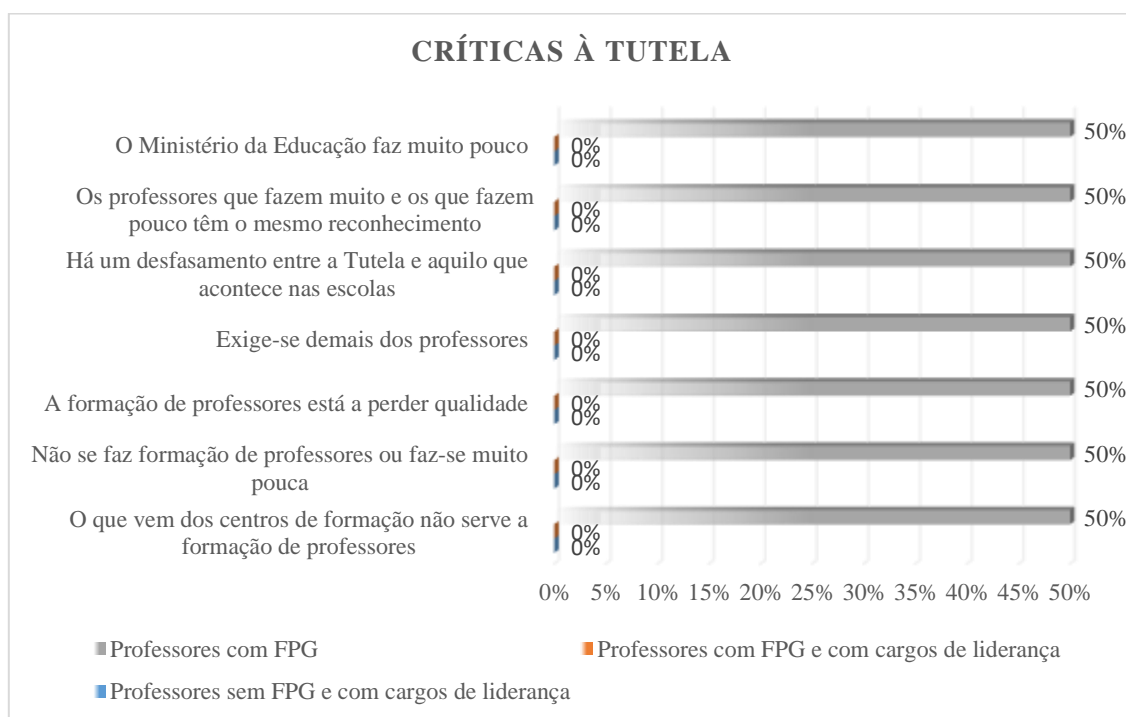


Gráfico 180 - Críticas à Tutela pelos docentes participantes do CVG

Às políticas um docente pós-graduado criticou o facto da formação não ser valorizada constatando que “eu vou estar ao lado de um currículo com uma licenciatura e se calhar «ai esta tem doutoramento vou pagar mais não me interessa»” (P55).

n) A potencialização da Formação Pós-Graduada

Quanto à potencialização da FPG foram três os professores com e sem FPG e com e sem cargos de liderança que referiram dificuldades nesta potencialização que revelamos seguidamente.

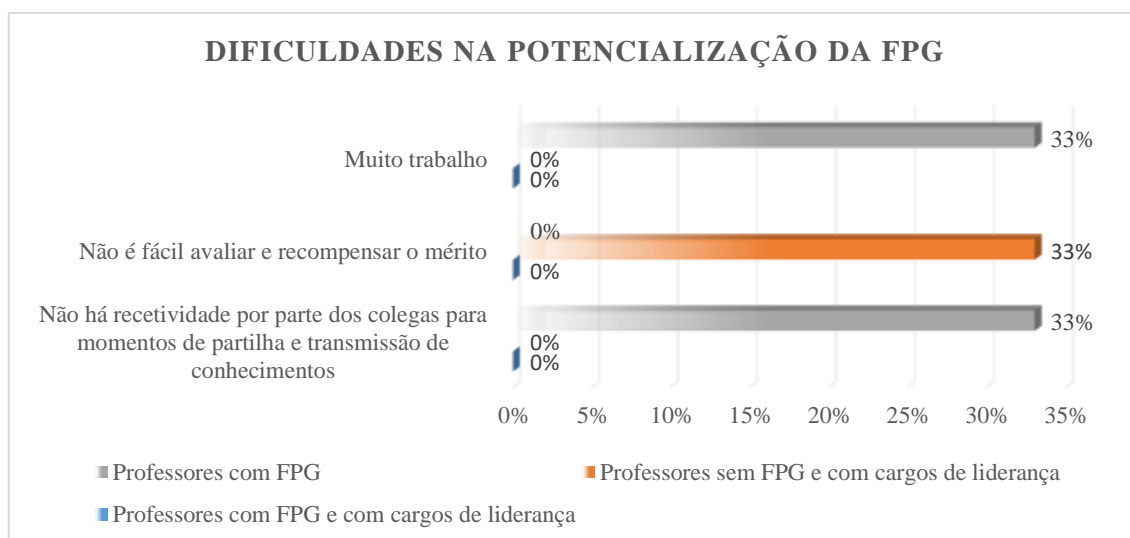


Gráfico 181 - Dificuldades na potencialização da FPG pelos docentes pós-graduados participantes do CVG

o) Sugestões/ propostas

As sugestões e propostas para os professores resultaram das entrevistas realizadas não constituindo objetivo inicial da investigação. Foram nove os docentes que direcionaram sugestões e propostas aos colegas. Neste âmbito é de ressaltar a partilha feita por três professores – dois pós-graduados (22%) e um pós-graduado com cargos de liderança (11%) – que sugerem que apostem na FPG destacando um destes entrevistados que “os professores deviam mesmo tentar por todos os meios fazerem o máximo de formação que possam dentro, eu ia dizer até dentro das didáticas, fundamentalmente dentro das didáticas, dentro da área científica, mas também dentro das didáticas, acho que é fundamental.” (P59).

Neste âmbito, é ainda de mencionar a sugestão deixada por um docente com FPG (11%) e por um docente sem FPG, mas com cargos de liderança (11%) para que os professores se atualizem constantemente, assim como a proposta partilhada também por dois docentes pós-graduados (22%) para que os colegas nunca percam a vontade de aprender mesmo que seja com os pares.

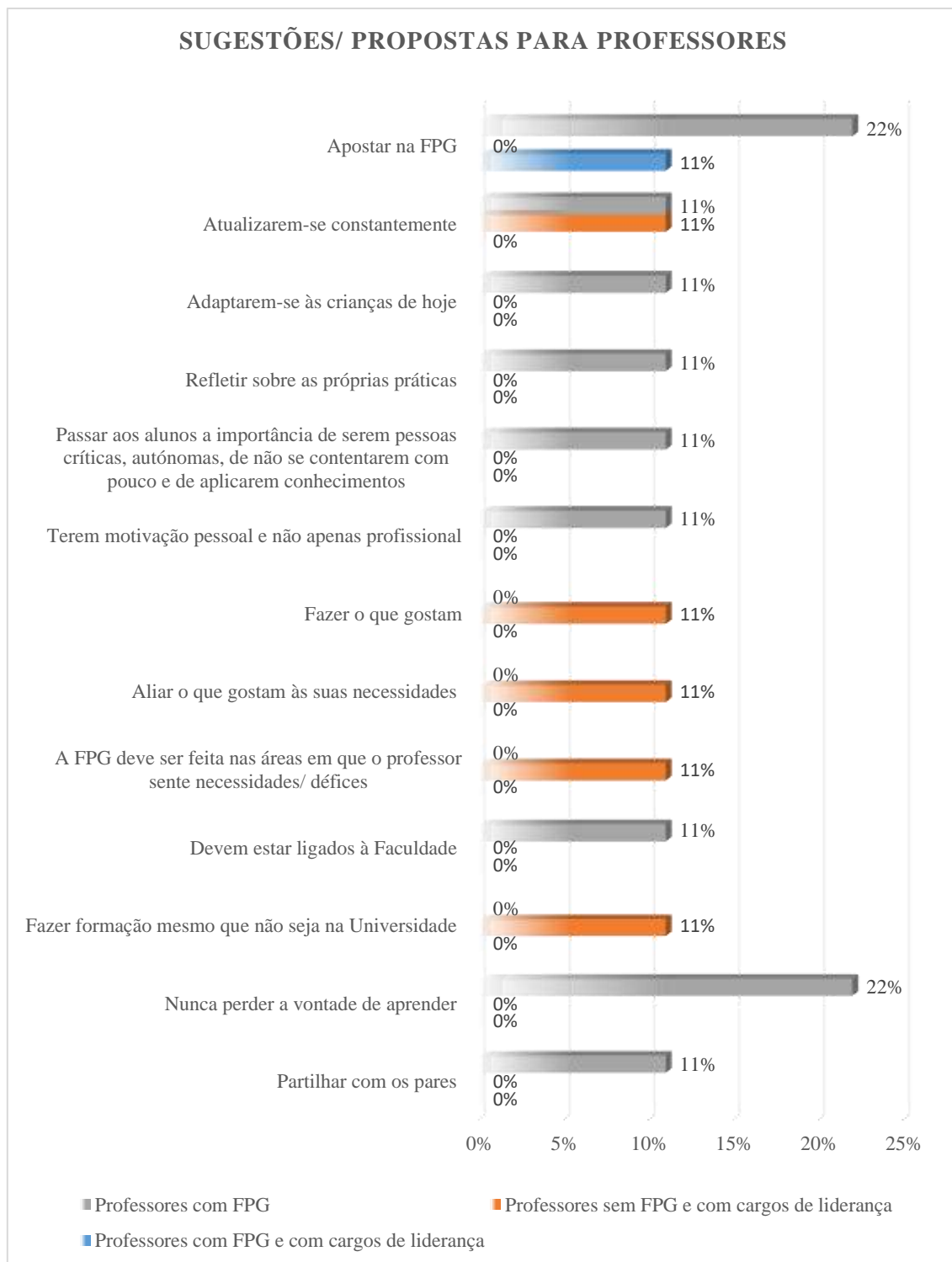


Gráfico 182 - Sugestões/ propostas para os professores pelos docentes participantes do CVG

Foram sete os participantes na investigação que deixaram sugestões à escola. Deste modo são de referir aquelas que, pela sua frequência, se destacam. Contudo graficamente são apresentadas todas as propostas legadas. Assim, dois docentes pós-graduados (28%) propõem que se rentabilizem os docentes com FPG, defendendo um destes entrevistados que

“se tivermos um professor de educação especial, não é um professor de educação especial, um professor com formação pós-graduada em necessidades educativas especiais se esse professor estiver só, por exemplo, a dar português esse professor pode muito bem ser aproveitado para dar apoio de português específico a miúdos que tenham necessidades educativas especiais/ acho que se isso for feito dessa forma, pode, pode ter consequências a nível do processo de ensino aprendizagem” (P48).

Dois professores também com FPG (28%) propõem que se promova a partilha entre colegas e ainda dois docentes – um com FPG (14%) e outro com FPG e a desempenhar funções de liderança (14%) – sugerem que se motivem/ incentivem os professores a fazer FPG, tornando-se fundamental “que eles sentissem que isso era importante dentro da sua carreira para com os seus alunos” (P59).



Gráfico 183 - Sugestões/ propostas para a Escola pelos docentes participantes do CVG

À direção do CVG foram cinco os docentes que dirigiram propostas relacionadas, sobretudo, com o (re)conhecimento e rentabilização da FPG e com a criação de condições para a sua realização.

Neste contexto, verificamos apenas propostas dirigidas pelos docentes pós-

graduados, tal como podemos constatar na representação que se segue.

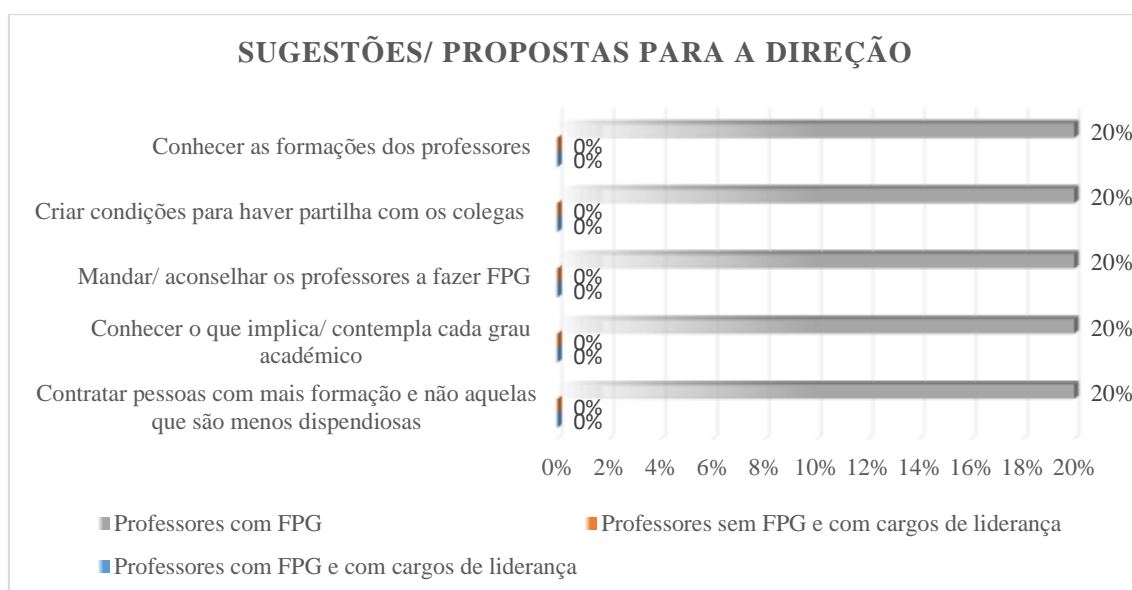


Gráfico 184 - Sugestões/ propostas para a direção pelos docentes participantes do CVG

Quanto às sugestões ou propostas dirigidas aos cursos que frequentaram foram dois os docentes que partilharam algumas recomendações. Estas sugestões surgem associadas, essencialmente, à integração de uma maior componente prática e a necessidades específicas como sendo a inclusão de unidades curriculares de informática e o desenvolvimento de trabalho em torno das estratégias de ensino – aprendizagem.

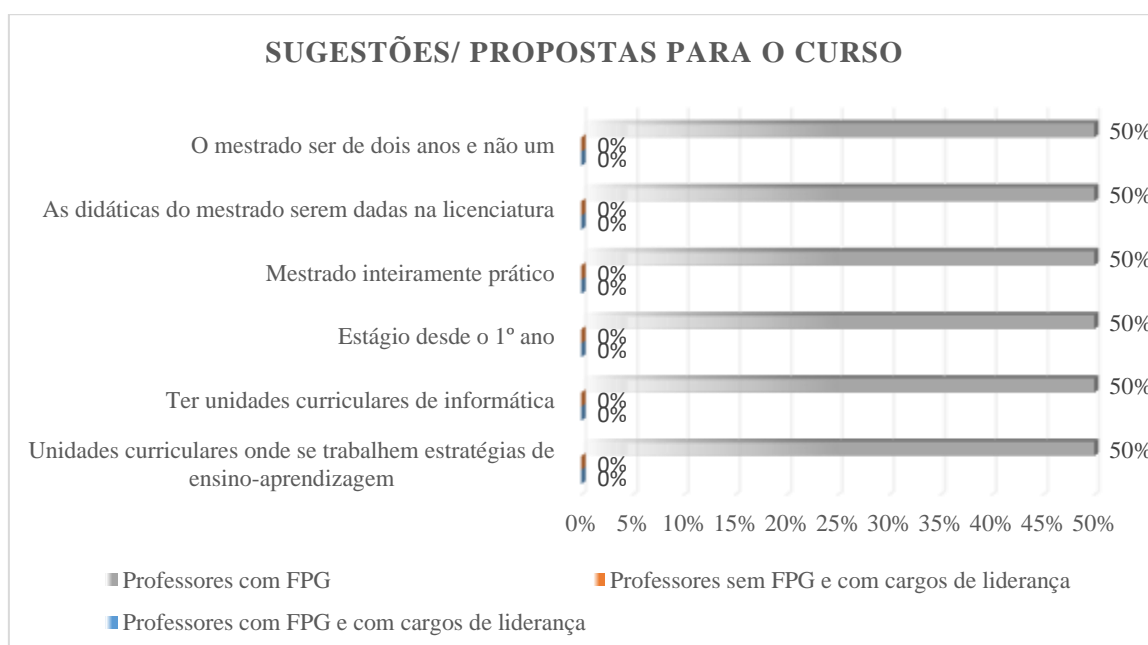


Gráfico 185 - Sugestões/ propostas para o curso pelos docentes participantes do CVG

No que concerne à Universidade, registamos propostas e sugestões partilhadas por três professores: um docente pós-graduado, um com FPG e com cargos de liderança e um sem FPG, mas com cargos de liderança. Das sugestões deixadas é de sublinhar as

duas que se complementam associadas à ligação entre a Escola e a Universidade.

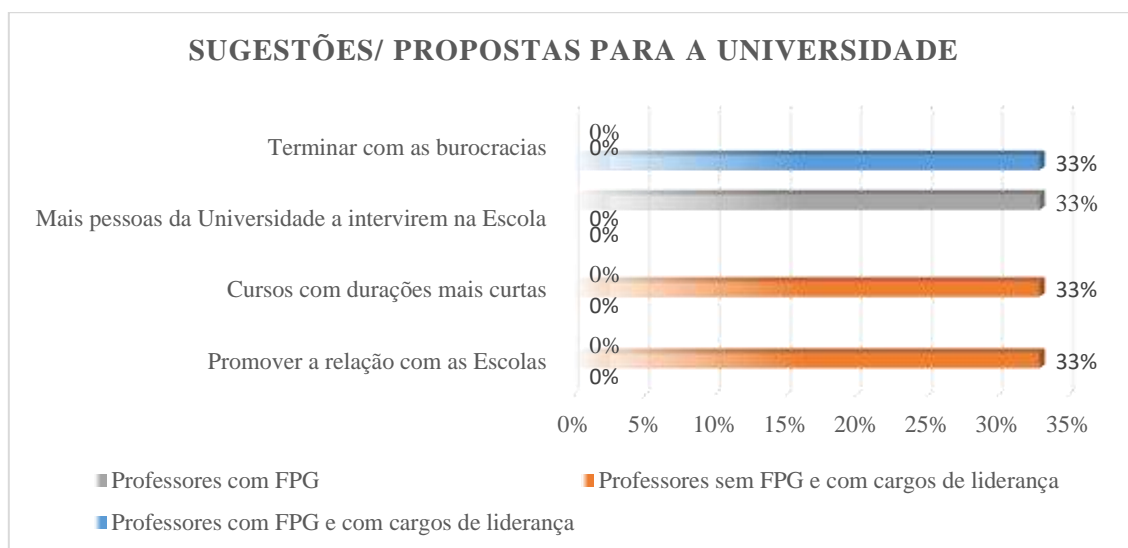


Gráfico 186 - Sugestões/ propostas para a Universidade pelos docentes participantes do CVG

As propostas dirigidas à Tutela foram feitas por dois entrevistados. Neste contexto, compete-nos destacar não pela sua frequência mas pelo discurso que fundamentou, a sugestão de uma maior aproximação entre a Tutela e as escolas, deixada por um participante com FPG (50%) defendendo que é importante “percebermos como é que se podem aproximar as instituições umas das outras para que quando essas formações são feitas a pessoa que está no terreno possa aplicar essa formação, mas também sentir ali algum reconhecimento e alguma mais-valia da parte das outras pessoas com esse trabalho” (P52). Não descurando as restantes propostas podemos identificá-las de seguida.

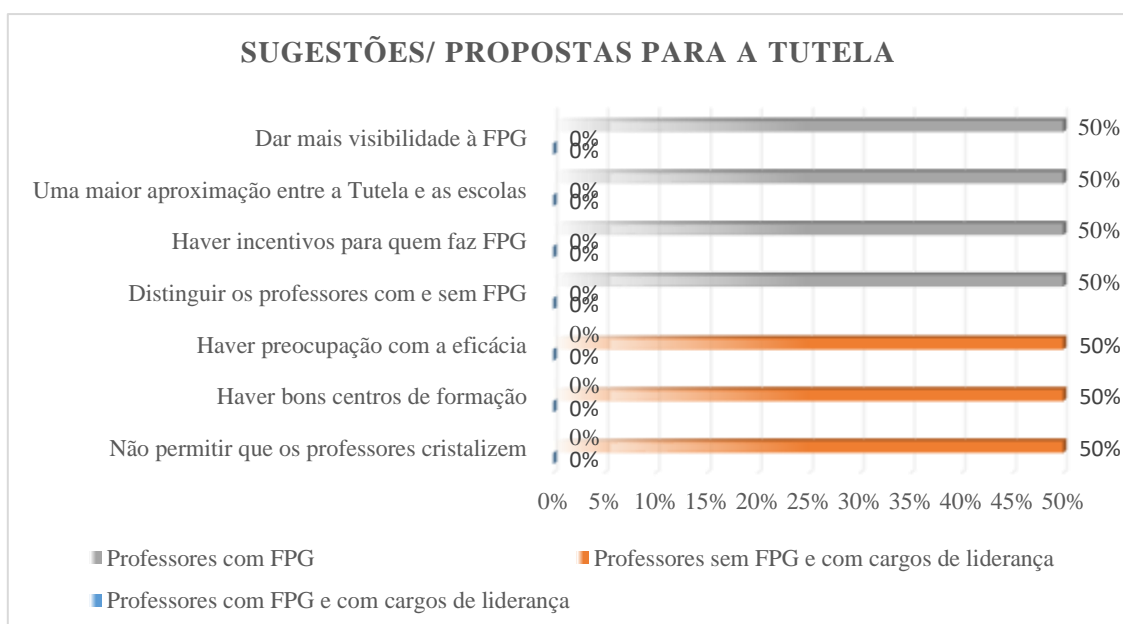


Gráfico 187 - Sugestões/ propostas para a Tutela pelos docentes participantes do CVG

Quanto às políticas apenas um entrevistado com FPG deixou sugestões a este nível propondo promover a investigação, a aprendizagem e o trabalho afirmando que “Nós Portugal precisamos de mais pessoas a investigar, mais pessoas a aprender, mais pessoas a trabalhar, sempre mais” (P56).

2.3.3. Planos de formação de cursos pós-graduados

No caso do CVG, apenas tivemos acesso a dois dos planos de FPG frequentadas pelos docentes ambos relativos a cursos inseridos na área educacional. Tendo como referência a grelha criada para analisar os diferentes planos de formação, iniciamos a sua leitura com uma abordagem geral e vertical, passando seguidamente para uma análise horizontal, permitindo um maior detalhe. Consideramos o plano de formação referente a um mestrado em Administração Educacional e a uma pós-graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação e à Formação, realizados respetivamente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e no Instituto Superior de Educação e Ciências. O primeiro destes planos tem a data de 1994/ 1995 e o segundo refere-se ao ano letivo de 2007/ 2008.

No que respeita aos objetivos, os dois documentos apresentam objetivos específicos e gerais, mas apenas o plano da pós-graduação menciona finalidades. As competências que se pretende ver desenvolvidas não são referidas em nenhum dos documentos facultados, já os conteúdos surgem organizados em módulos. No caso do mestrado acrescentou-se seminários, no entanto, apenas apresentando o tema correspondente a cada um. Relativamente ao documento oficial da pós-graduação, além do tema de cada módulo, são mencionados em dois destes módulos os subtemas. Por sua vez, as metodologias/ estratégias são apenas descritas no plano da pós-graduação referidas módulo a módulo e não há, em nenhum dos casos, referência a atividades, mas nos dois é mencionado o tipo de trabalho esperado, sem, no entanto, serem definidos os resultados esperados. A avaliação e o regime em que a formação é realizada são apresentados nas duas situações, tratando-se de duas formações que decorreram em regime presencial.

Numa análise horizontal dos planos facultados verificamos que o programa do mestrado em Administração Educacional apresenta objetivos gerais e específicos, referindo-se a habilidades, entendidas aqui como aquilo que se pretende que os alunos sejam capazes de fazer quando concluírem o processo de formação, e a conhecimentos,

entendendo-se, neste caso, como aquilo que os alunos deverão saber e compreender quando findada a FPG. Relativamente aos conteúdos são apresentados módulos e seminários que remetem para uma formação teórico-prática. No que respeita, por sua vez, à avaliação desta FPG são apresentados momentos de avaliação que visam a verificação de conhecimentos teóricos e a aplicação dos mesmos, nomeadamente através de projetos na escola. Constatou-se a adoção de uma avaliação adequada aos objetivos definidos. A partir do plano de formação verificamos que se trata de uma FPG direcionada para uma intervenção na escola visando a adoção de novas práticas.

Relativamente à FPG em Tecnologias de Informação e Comunicação o plano apresentado refere os objetivos gerais e específicos do curso, tal como os objetivos que levam à sua operacionalização, referindo-se a conhecimentos e habilidades. O plano de formação revela as finalidades deste curso, direcionadas para a qualificação de profissionais, promovendo a capacidade de utilização e criação de materiais para situações de aprendizagem. No que concerne aos conteúdos, estes surgem relacionados com as metodologias e com as diferentes formas de avaliação permitindo-nos verificar o carácter teórico-prático da pós-graduação. Esta formação está direcionada para vários contextos e não apenas para a sala de aula, visando a adoção e alteração de práticas.

Em síntese, como aspetos relevantes, torna-se importante verificar que foram analisados dois programas de cursos de FPG com estruturas diferentes e marcados pela ausência de conteúdo referente a algumas das componentes definidas para a análise. Trataram-se de dois programas temporalmente desfasados – pré e pós-Bolonha –, marcados por uma relação teoria-prática, ambos visando claramente a alteração de práticas como indicado na definição dos seus objetivos. Um dos planos evidencia a previsão de efeitos na escola e outro na sala de aula, na escola e nas diferentes práticas investigativas e educativas.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Introdução

Neste ponto destinado à apresentação e discussão dos resultados serão tidos em consideração os dados obtidos através da aplicação dos diferentes instrumentos. Aqui serão consideradas as informações consequentes dos questionários, das entrevistas e dos planos de formação dos dois casos em estudo apresentados e discutidos individualmente. Num momento anterior, haverá ainda espaço para apresentar e discutir os resultados mais emergentes do estudo geral. Contudo, importa considerar que ao

contrário dos estudos de caso não contemplará dados resultantes de entrevistas, mas somente dos questionários respondidos nacionalmente e dos programas de formação facultados pelas Universidades. Assim se justifica os dados apresentados e discutidos com algumas nuances face aos estudos realizados em profundidade.

Neste momento, alguns dos elementos recolhidos não serão trazidos à discussão, uma vez que não são considerados relevantes enquanto contributo para a investigação, mas sim como dados de enquadramento das entrevistas e por isso foram analisados. Torna-se importante referir que os dados serão apresentados de acordo com o número de docentes que se pronunciaram sobre cada um dos aspetos, sendo sempre essa percentagem considerada o nosso 100% e não o total da população participante, salvo exceções também elas já assinaladas. Este aspeto vai sendo referido ao longo do capítulo, porém não pode deixar aqui de ser mencionado de forma a evitar erros de interpretação.

A apresentação e discussão dos resultados será feita caso a caso, como referido anteriormente, considerando as perceções dos professores com FPG e das lideranças. Porém, uma vez que no decorrer da própria análise e devido à origem de algumas informações não se justificou fazer a dissociação entre as opiniões, ideias e conceções de professores pós-graduados e daqueles que ocupam cargos de liderança e gestão escolar, neste momento houve a necessidade de apresentar e discutir algumas questões sem fazer a distinção do autor dessas informações considerando que se tratam de profissionais do ensino em serviço nas mesmas instituições.

Esta apresentação e discussão contemplará, então, reflexões, reportará elementos que constam na literatura e terminará com a apresentação de conclusões que fundirão os elementos relevantes consequentes do estudo geral e dos dois casos.

3.2. Estudo nacional

Reportando aos dados consequentes do estudo geral, verificámos que a grande maioria dos respondentes obtiveram o grau de mestre e que o número mais reduzido de docentes com FPG diz respeito àqueles que alcançaram o grau de doutor.

A análise dos dados recolhidos revelou que os professores pós-graduados têm, maioritariamente, entre 11 e 20 anos de serviço e integram o Quadro de Escola ou de Agrupamento. Constatámos ainda que os professores do 1º CEB foram o grupo com o maior número de respondentes pós-graduados. Já em relação aos cargos desempenhados

por aqueles que frequentaram cursos de FPG destacaram-se para além do de professor ou educador o cargo de diretor de turma e de relator/ avaliador de desempenho.

A área educacional, enquanto área de formação geral, foi a escolhida pela grande parte dos docentes pós-graduados identificados a nível nacional em detrimento da área científica disciplinar. Na área educacional destacaram-se, pela sua frequência, a FPG em Administração e Gestão Escolares e Supervisão e Orientação da Prática Profissional, tendo sido no domínio da área científica referida apenas a formação em didáticas específicas sem a discriminação das mesmas.

Relativamente aos motivos selecionados pelos docentes que determinaram a escolha pela FPG salientam-se a realização pessoal referida por mais de metade dos respondentes, seguindo-se da necessidade de aprofundar conhecimentos, de melhorar as práticas profissionais e da progressão na carreira. Neste seguimento e quanto à relação entre os objetivos que conduziram ao curso pós-graduado e a sua correspondência com a realidade destacou-se o facto da grande maioria ter mencionado que a FPG correspondeu “bastante” aos objetivos. Por sua vez no âmbito dos efeitos dessa formação verificámos que se destacaram como os efeitos mais sentidos o sentimento de autossatisfação, o aumento muito substancial dos conhecimentos e o espaço de renovação pessoal em detrimento daqueles que pelo contrário foram os menos sentidos: mudança para novas funções, melhoria de estatuto para novas funções, progressão na carreira e reconhecimento pelos pares. Verificámos, assim, que apesar de alguns fatores se terem destacado pela sua frequência no que respeita às razões que levaram os docentes a ingressar num determinado curso pós-graduado e tendo sido relevante a percentagem de docentes que afirmaram que a FPG foi ao encontro dos objetivos iniciais, ainda constatámos que a melhoria das práticas profissionais e a progressão na carreira enquanto objetivos não ganharam relevância como efeitos surtidos das diferentes FPG.

No que concerne às questões relacionadas com a incorporação de competências aquelas que mais se destacaram surgiram associadas à atualização de conhecimentos profissionais, à melhoria do desempenho profissional e ao trabalho individual autónomo. Por outro lado, onde menos se verificou a inclusão das competências desenvolvidas foi na cooperação/ integração em estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão, na relação com a comunidade educativa, na intervenção na sociedade, na avaliação das aprendizagens dos alunos, na relação pedagógica com os alunos, na planificação das aulas e na articulação curricular e disciplinar. Este aspeto pode-nos

ainda remeter para a análise dos programas de formação facultados pelas diferentes instituições de ensino superior que revelaram, na sua maioria, tratar-se de formações que visavam no caso da área educacional impactos, sobretudo, na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade enquanto que os planos de formação inseridos na área científica disciplinar tinham subjacentes os mesmos efeitos, mas também impacto ao nível da sala de aula. Todavia, não podemos descurar a grande adesão a FPG direcionadas para as questões da gestão e administração escolar que nos faz questionar a baixa integração das competências mencionadas a esse nível. Verificámos ainda que a avaliação das aprendizagens, a relação pedagógica, a planificação e a articulação curricular constituem domínios onde foram mobilizadas menos competências desenvolvidas na FPG. Esta realidade faz-nos indagar a seleção que é feita pelos docentes das suas FPG, as necessidades dos professores e os próprios objetivos dessas formações. Não verificámos efetivamente estes aspetos como motivos que determinaram a escolha pelas formações, tendo sido, então, aqueles que sofreram menos influências das mesmas, porém, não podemos esquecer que se tratam de elementos que têm repercussões ao nível das aprendizagens dos alunos e das práticas dos docentes.

No que se refere aos constrangimentos encontrados na realização das FPG, destacaram-se a sobrecarga de trabalho administrativo, a falta de políticas de incentivo na escola, a inexistência de recursos para mudança de práticas e o não reconhecimento por parte das chefias.

A forma como foi organizado o questionário aplicado nacionalmente permitiu-nos ainda constatar no que se refere às lideranças que a maioria tem entre “21 – 30 anos” de lecionação, seguindo-se daqueles que têm “+ de 30 anos” e dos que têm “11 – 20 anos” de serviço. Verificámos também a existência de líderes com FPG e que a maioria daqueles que ocupam cargos de liderança nas escolas e que frequentaram cursos pós-graduados têm pós-graduação, seguindo-se daqueles que obtiveram o grau de mestre e um pequeno número realizou um curso de doutoramento. A área educacional predominou também como opção para os líderes pós-graduados.

Importa ainda referir que os programas de formação cedidos pelas diferentes instituições de ensino superior contemplaram noções díspares de programa, o que foi possível constatar através da sua estrutura e da própria interpretação que fizeram aquando do pedido de cedência dos mesmos. Somos, assim, elencados para as questões da literatura onde é afirmado por Esteves (2010) que nos planos de formação, o

currículo e as próprias inovações curriculares nem sempre são considerados no momento da sua elaboração, tal como a própria orientação da formação se tem alheado das reais necessidades de formação (Esteves, 2010). De facto, todos os conceitos são definidos em torno de um esquema de conhecimento e a compreensão do currículo depende de quadros muito variáveis para percebermos o seu significado (Sacristán & Gómez, 1999). Neste âmbito, consideremos aqui duas questões distintas, mas que no fundo têm em comum elementos de natureza curricular: por um lado esta interpretação que foi feita de programa e por outro a fraca mobilização de competências a nível curricular. Sendo aparentemente questões totalmente distintas pode ser um indicador de fragilidades curriculares existentes no contexto educativo. Estas fragilidades poderão estar associadas à falta de (re)conhecimento da importância do currículo e da gestão curricular, dos seus elementos e das suas consequências, mas estamos sobretudo perante um desvirtuar da noção de currículo e da ausência de prioridade por parte dos docentes na seleção das suas FPG que tenham efeitos a esse nível. Findada esta reflexão, torna-se perceptível a ideia de que um bom desenvolvimento curricular objetiva a definição de um projeto de formação, da mesma forma que também um projeto de formação implica um bom desenvolvimento curricular, estes aspetos comprometem uma relação plena entre ambos (Tavares e Moreira 1989).

3.3. Estudos de caso

3.3.1. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro

a) Os professores Pós-Graduados

Prática profissional

No que diz respeito aos anos de lecionação, verificámos que a maioria dos docentes pós-graduados do AELC participantes na investigação têm entre “21 – 30 anos” de carreira e nenhum tem “< 5 anos” ou entre “5 – 10 anos” de serviço. Esta realidade permite-nos confirmar que nenhum docente pós-graduado entrevistado se encontra em início de carreira apesar dos questionários aplicados terem revelado a existência de três docentes com FPG na fase inicial de carreira. A partir da aplicação dos inquéritos no agrupamento em estudo verificámos que os docentes do 1º CEB, seguindo-se dos professores de Português, Matemática e Física e Química foram os que mais procuraram cursos de pós-graduação.

No que concerne às instituições onde lecionaram antes de integrarem a escola do agrupamento onde exercem atualmente, registámos que a maioria dos professores pós-graduados que fizeram referência a este aspeto já tinham experiência em escolas da rede pública. Porém, no que se refere a funções já desempenhadas por estes docentes verificámos que a colaboração com o ensino superior integra mais do que um currículo de um professor, realidade esta consequência das FPG realizadas. Registámos ainda que o desempenho de funções em Organismos da Administração Central, as funções de delegado de ano, de coordenador de departamento e de membro da direção de escolas fazem parte da experiência de mais do que um professor pós-graduado, permitindo-nos também verificar que os cargos de liderança fizeram parte das práticas profissionais de alguns docentes que atualmente já não os ocupam.

Instituição atual

Quanto ao ano de integração, confirmámos que grande parte dos docentes pós-graduados do AELC pertencem à escola onde lecionam atualmente há “21 – 30 anos” e há “5 – 10 anos” comprovando, assim, as afirmações de muitos dos docentes que referiram tratar-se de um agrupamento com um corpo docente estável, tendo alguns ainda acrescentado tratar-se de um grupo de docentes envelhecido. Trata-se na sua maioria de professores que pertencem ao Quadro de Escola ou de Agrupamento e que lecionam maioritariamente na ESLC.

Perceções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral

Avaliando a FPG em geral constatámos que para mais do que um docente pós-graduado esta é uma formação importante e um contributo para o desenvolvimento profissional. Registámos ainda, por entre outras perceções, a ideia partilhada por um professor que defende esta formação realizada na Universidade e associada à formação de professores, e de outro participante que assumiu que as FPG não têm importância, uma vez que não são aproveitadas pelo sistema. Desta forma, verificámos a valorização dos cursos pós-graduados ao nível da formação e do crescimento profissional dos professores por parte daqueles que os frequentaram, no entanto ainda com alguma resistência manifestada relacionada precisamente com a falta de rentabilização que é feita destas formações.

Para os docentes com FPG que referiram razões que levam os docentes a frequentar cursos de pós-graduação apurámos que estes atribuem as causas à sua

possível utilidade, à expectativa de progredirem na carreira ou de realizarem um trabalho específico. Os motivos que na perspetiva destes docentes definem a escolha pela frequência de um curso pós-graduado estão associados, então, ao seu contributo em termos de aplicação e de alteração de escalão ou funções.

No que respeita à adequabilidade dos cursos de pós-graduação às diferentes práticas é de destacar as opiniões partilhadas de que os conhecimentos resultantes da FPG fora da área de lecionação não têm aplicação pedagógica e que os conhecimentos resultantes de FPG na área educacional têm mais impacto que aqueles que resultam de pós-graduações em áreas científicas disciplinares. Estas perceções que se destacaram pela sua frequência têm implícitas contradições, o que nos conduz a uma reflexão sobre a conceção que os diferentes docentes têm das FPG. Podemos aqui ponderar a relação existente de complemento ou não entre as áreas científicas disciplinares e as áreas educacionais, assim como dos conhecimentos resultantes de cada uma. Se por um lado as FPG realizadas na área científica a que cada docente está agregado permitem um aprofundamento dos conhecimentos específicos das didáticas, por outro lado as FPG na área educacional permitem um desenvolvimento das competências pedagógicas que poderão ter tantos ou mais efeitos positivos em termos de aprendizagem dos alunos. Esta questão pode levar-nos a interrogar as diferentes componentes que contribuem para uma aprendizagem eficaz. Não falamos apenas de uma mera transmissão de saberes, mas da adoção de estratégias, de métodos, das relações pessoais que no seu todo nos pode fazer assumir que as FPG na área científica disciplinar e na área educacional não se dissociam, mas que se complementam podendo, assim, dar um real contributo para o ensino, para a aprendizagem, para os professores, para a escola e para a comunidade.

Voltando ainda à adequabilidade da FPG às diferentes práticas, registámos também a não compreensão por parte de um docente da aplicação dos conhecimentos resultantes da FPG por parte dos colegas e da forma como estes se traduzem na prática.

A Formação Pós-Graduada frequentada

Relativamente às áreas específicas inseridas na área educacional, área de eleição da grande maioria dos docentes, registámos uma grande diversidade de cursos de pós-graduação. Destacou-se pela sua frequência Gestão e Administração Escolar, seguindo-se Educação Especial, Supervisão Pedagógica e Comunicação Educacional e Multimédia. Já no que respeita aos cursos inseridos na área científica disciplinar,

também pautados pela diversidade, verificámos que apenas Didática da Educação Física e do Desporto foi frequentado por mais do que um docente participante na investigação.

Quanto às instituições nas quais foram realizadas as FPG verificámos que a Universidade Aberta foi aquela que atribuiu diplomas de pós-graduação a mais docentes participantes na investigação desenvolvida, seguindo-se da Universidade Católica e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pudemos ainda verificar que a maioria das FPG foram realizadas em Institutos e Faculdades da Universidade de Lisboa.

O maior número de pós-graduações foi realizado entre 2001 – 2006 quase o mesmo número que entre 2007 – 2012, estando ainda em curso quatro doutoramentos, tratando-se, assim, maioritariamente de formações pré-Bolonha. Estes períodos de maior adesão às FPG permitiam ainda benefícios em termos de carreira, no entanto não foi este o motivo que mais condicionou a escolha por estas formações tendo mesmo alguns docentes referido que este facto não foi de todo a razão das suas decisões. Assim, como motivos que levaram os docentes do AELC a realizar FPG destacou-se a necessidade de aprofundar ou adquirir conhecimentos, seguindo-se do gosto pelo tema e da necessidade de realização/ satisfação pessoal. Salientou-se também pela sua frequência o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, a necessidade de responder a lacunas da profissão e a atualização de conhecimentos. Como razões que definiram o ingresso em cursos pós-graduados, percebemos que aquelas que mais pesaram estão associadas a hiatos em termos de conhecimentos, mas também a questões de concretização pessoal, fatores que têm subentendidos possíveis auto e micro impactos.

Estas trajetórias académicas foram marcadas por inúmeras estratégias. Assim, no que diz respeito às estratégias de ensino e de aprendizagem referidas pelos participantes pós-graduados é de salientar a referência a um processo que obrigou a uma pesquisa permanente, que implicou muito trabalho de investigação e a existência frequente de debates e fóruns de discussão tanto em aulas presenciais como e/ ou a distância. Foram ainda outras as estratégias de ensino e de aprendizagem referidas como a reflexão e partilha, a leitura constante, tal como a procura de respostas para tarefas com níveis de dificuldade progressivos e ainda a realização de trabalho de projeto. As estratégias apresentadas revelam-se como estratégias que apelam a um trabalho de construção do conhecimento individual e em grupo, sendo os alunos os principais intervenientes no processo. Estas estratégias encontravam-se presentes em alguns dos planos de formação analisados, quer apresentadas implicitamente nas estratégias ao fazerem alusão à

participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem ou mesmo nos elementos de avaliação. Este aspeto remete-nos para as questões relacionadas com a pedagogia do ensino superior abordadas na literatura que defendem a responsabilidade daqueles que o frequentam na produção e transformação do conhecimento (Oliveira, 2009), predominando o trabalho realizado em grupo e subordinado à autonomia do estudante (Bireaud, 1995).

Já no que diz respeito às estratégias de funcionamento destacou-se a utilização de plataformas de ensino a distância, justificadas também pela procura de cursos de pós-graduação com ensino a distância, assim como os diferentes horários frequentados. No entanto ainda no âmbito das estratégias de funcionamento registámos o acompanhamento feito por docentes de duas instituições e a existência de parcerias feitas também entre instituições que lecionavam a mesma FPG, tal como a existência de aulas presenciais e de unidades curriculares que eram dadas simultaneamente.

Quanto às estratégias financeiras verificámos que apenas dois docentes fizeram as suas pós-graduações com bolsas e apenas um referiu que fez todo o seu percurso sem bolsas nem licenças sabáticas. Registámos ainda a existência de um participante na investigação com doutoramento a decorrer que revelou candidatar-se a uma bolsa de investigação de forma a conseguir findar o processo.

No que se refere às estratégias logísticas destacou-se o facto das pós-graduações terem sido feitas em simultâneo com o trabalho na escola, seguindo-se da atribuição de equivalências a unidades curriculares e da colaboração dos docentes universitários como fator facilitador da conclusão da pós-graduação.

Quanto às estratégias pessoais emergiram duas, uma associada ao trabalho árduo e exigente e outra à necessidade de estender o prazo de conclusão da pós-graduação.

Estas estratégias marcaram, assim, o percurso dos docentes pós-graduados do AELC e, então, partindo da hipótese do mesmo docente ter frequentado mais do que uma FPG e ter obtido, assim, mais do que um grau académico constatámos que o número de docentes entrevistados com pós-graduação é idêntico ao daqueles que concluíram um mestrado. No entanto a partir da análise dos questionários aplicados foi possível verificar uma percentagem de pós-graduados acima dos 50% existente no AELC. Já o número de doutorados no AELC entrevistados é bastante reduzido, verificando-se ainda a existência de quatro em vias de conclusão, tendo sido também este o número de docentes que obtiveram o grau de doutor identificados através dos inquéritos respondidos.

Foram também muitas as expetativas que marcaram as diferentes trajetórias académicas dos docentes pós-graduados. Quanto ao grau de satisfação relativamente às expetativas iniciais verificámos que a maioria dos docentes assumiram que as suas formações não corresponderam totalmente ao que esperavam inicialmente. Porém, um número muito próximo de docentes revelou que a sua FPG correspondeu ao esperado. De todos os docentes apenas seis revelaram que as suas pós-graduações não corresponderam ao que ansiavam e ainda um número reduzido de professores assumiu que as suas expetativas foram superadas.

Já no que respeita às expetativas que tinham aquando do ingresso na FPG que frequentaram destacam-se, mais uma vez por ter marcado a trajetória de mais do que um docente, a expetativa de grande parte dos pós-graduados em aprofundar ou adquirir mais conhecimentos. Também para muitos docentes a expetativa passava por progredir na carreira, pela vontade e expetativa em ganhar conforto, confiança e segurança nas suas intervenções, pela crença que fosse um suporte para à prática docente e que lhes permitisse vir a desempenhar outras funções ou cargos nas escolas onde trabalham. Por entre as expetativas que se destacaram encontrámos ainda o desejo de abrir horizontes como contributo para o seu desempenho profissional, o desenvolvimento de competências e contribuir para o desenvolvimento da escola e dos pares. No entanto podemos ainda salientar o facto de apenas dois participantes terem referido que a progressão na carreira não integrava as suas expetativas e que quatro docentes não tinham qualquer expetativa no ingresso. Analisando as expetativas iniciais e confrontando-as com os motivos apontados para o ingresso em cursos de FPG encontramos alguns aspetos que sendo consequências esperadas não determinaram as escolhas tomadas, exemplo disso é o caso específico da progressão na carreira, uma das expetativas mais referidas pelos participantes na investigação, mas que não o foi como motivo de ingresso.

Neste sentido verificamos ainda que enquanto os motivos que levaram os docentes a realizarem as suas FPG estavam sobretudo associados ao conhecimento resultante dessas formações e à realização pessoal, as expetativas eram mais amplas contemplando a alteração ou adoção de atitudes e comportamentos e o desenvolvimento de competências.

Após a realização da FPG e confrontando as expetativas iniciais com a realidade destacam-se a opinião de alguns participantes na investigação que referiram a expetativa que tinham que houvesse outras abordagens. Destacam-se também as perceções de

alguns docentes que reconheceram ter sido uma formação que foi ao encontro das expectativas iniciais a nível pessoal e daqueles que, por sua vez, afirmaram que as suas FPG não corresponderam ao que esperavam aquando do ingresso do ponto de vista profissional. Também mais do que um docente referiu que esperavam que a FPG lhes desse um saber-fazer que não se verificou pela falta de prática das formações realizadas.

Triangulando, assim, os motivos que levaram os professores pós-graduados a fazer FPG, as expectativas iniciais e confrontando-as com a realidade, verificamos uma discrepância entre as razões que pautaram o ingresso, o que esperavam e o que encontraram na realidade. Somos, assim, reportados para um dos aspetos já referidos na literatura por Roldão *et al* (2000), ao enfatizar a importância da definição dos resultados que se espera alcançar a partir da execução de todas as fases inerentes à implementação do projeto, neste caso da formação, uma vez que serão os resultados que vão permitir a emissão de juízos de valor a propósito da eficácia do mesmo. Relativamente aos resultados alcançados nos cursos de pós-graduação realizados, destacamos das partilhas feitas pelos diferentes participantes que se pronunciaram a este propósito o facto de seis docentes assumirem que as suas FPG não tiveram qualquer utilidade, e três docentes terem afirmado que se traduziu apenas numa classificação. Neste âmbito, destaca-se ainda o facto de mais do que um docente ter referido que o resultado das suas FPG foi apenas gasto de tempo e dinheiro. Estas perceções revelam alguma inutilidade reconhecida às FPG frequentadas. No entanto, registámos ainda diferentes resultados, de que são exemplo, a realização pessoal, a realização de projetos de final de ano desenvolvidos na escola onde exercia funções e no desempenho de um novo cargo. Importa ainda referir que houve mesmo quem referisse que não tem interesse algum em aplicar os conhecimentos adquiridos.

Foi também alvo de análise as questões associadas a um possível (re)ingresso o que nos permitiu verificar como resultados mais evidentes o facto de sete docentes manifestarem vontade de voltar a fazer FPG e de seis preverem o seu reingresso. Destacou-se ainda o facto de três docentes terem assumido que não tiveram condições favoráveis à continuação das suas formações. Assim, conseguimos perceber a tendência para uma relação positiva existente entre a maioria dos docentes pós-graduados que não concluíram todos os graus académicos e um eventual reingresso a um contexto de FPG.

Por sua vez, quanto aos motivos que justificam os docentes pós-graduados não quererem voltar a investir em FPG, destaca-se o facto de mais do que um docente reconhecer a dificuldade em conciliar o curso de pós-graduação com as atividades de

docência, a falta de tempo e mesmo as dúvidas quanto à importância da própria FPG. Dos diferentes aspetos referidos podemos ainda destacar o facto de um docente assumir que não identifica mais-valias aos cursos pós-graduados. Estes aspetos levam-nos a questionar as condições dadas aos professores para investirem na sua formação e os motivos que fazem com que alguns destes profissionais não reconheçam os benefícios e a importância da FPG. Já no âmbito dos motivos que justificam o facto de alguns docentes não terem continuado a formação iniciada, salienta-se a existência de conflitos com o orientador ou possíveis orientadores, a falta de impacto na escola onde leciona e a burocracia existente. No entanto, mais do que um docente manifestou mesmo arrependimento e lamentaram não terem prosseguido com a formação, enquanto outros revelaram sentir-se culpados por terem desisto e houve ainda um entrevistado que se arrepende de não ter concluído a sua FPG. Estas reações à não prossecução da FPG por parte dos docentes podem ser um indicador do reconhecimento das mais-valias dessa formação sejam pessoais sejam profissionais, uma vez que não registámos a existência de nenhum docente que se tivesse revelado satisfeito por não ter dado continuidade à sua FPG.

Ainda no âmbito da possível continuidade da FPG, destacou-se o facto de alguns professores terem sido convidados por docentes da Universidade onde realizaram os seus cursos pós-graduados para lhes darem continuação, e houve ainda docentes que manifestaram necessidade de voltar a realizar FPG com o objetivo de se atualizarem.

Considerando a realização das diferentes FPG, constatámos que nenhum dos docentes ocupa funções ou cargos, não necessariamente ao nível de gestão e liderança (eg. diretor de turma, coordenador de grupo e de escola, responsável ou colaborador de gabinetes/ projetos ou núcleos desenvolvidos na escola), como consequência da sua formação, uma vez que não se identificou qualquer relação direta.

Dedicando agora este momento da discussão às questões de natureza curricular, foi-nos possível verificar as características dos currículos das FPG frequentadas salientando-se, pela sua frequência o reconhecimento de um currículo exigente, com um desequilíbrio entre a teoria e a prática, interessante, seguindo da referência a currículos organizados e bem estruturados. Foram ainda inúmeras as características atribuídas aos currículos das diferentes FPG, entre as quais um currículo que contemplava conteúdos nem sempre pertinentes ou repetidos, muito específico, multidisciplinar, articulado, eficaz, abrangente, um currículo direcionado para professores ou para a investigação e não para a melhoria das práticas ou ainda caracterizado por algumas unidades

curriculares muito teóricas. Currículos marcados não apenas pela positiva, cujas críticas foram além da estrutura, mas também para as unidades curriculares, para os conteúdos, para os objetivos e até mesmo para o seu nível de eficácia tendo neste âmbito sido deixadas sugestões para o curso e sido feitas críticas à Universidade precisamente tendo como alvo alguns dos aspetos aqui referidos.

No entanto, verificámos, relativamente à qualidade, que doze docentes assumiram que o currículo da sua formação era um bom currículo. Todavia, não podemos esquecer precisamente a ideia partilhada por Fernandes (2009) do conceito de qualidade estar agregado aos critérios ou às experiências de cada um, não sendo possível apresentar uma definição única.

Já no âmbito da gestão curricular registámos diferentes perceções como unidades curriculares que não funcionaram bem ou, noutro caso, unidades curriculares que desenvolvidas em simultâneo com seminários criou uma dinâmica facilitadora de aprendizagens. Este aspeto remete-nos para o funcionamento e estrutura do currículo de cada uma das formações que poderão levar a práticas díspares e deste modo a experiências e perceções distintas. Verificámos ainda no campo da gestão curricular as relações pessoais e a boa orientação como aspetos favoráveis, acrescentando-se a opinião de dois docentes que revelaram ter gostado das formações que frequentaram.

Relativamente às unidades curriculares que integram os diferentes planos das formações frequentadas prevaleceu a existência das metodologias de investigação como a mais referida pelos docentes, seguindo-se da comunicação e ensino da leitura, da gestão escolar e da psicologia.

No que concerne aos aspetos que avaliam os cursos frequentados verificámos que quanto à avaliação positiva a maioria assumiu ter gostado e ter sido uma boa formação. Destacou-se também a opinião de treze professores que revelaram ter realizado FPG que possibilitou a aquisição de conhecimentos, tal como o facto de dez docentes terem mencionado os momentos de partilha com colegas como um aspeto positivo e as boas relações interpessoais. Destacou-se ainda o processo de elaboração da tese como o aspeto mais positivo para cinco docentes, seguindo-se do facto de se ter tratado de formações trabalhosas, exigentes e de uma experiência interessante. Pudemos ainda registar, por mais do que um docente, como aspetos positivos das formações frequentadas a articulação que foi feita com a prática, os bons orientadores, o reconhecimento de se ter tratado de uma formação importante, o suporte bibliográfico facultado, a validação das diferentes práticas feita a partir da formação realizada e o

facto de terem feito as suas FPG assumindo-as como um desafio. Destacamos ainda a existência de apenas um docente ter mencionado a utilidade da formação como um aspeto positivo da mesma.

No contexto da avaliação negativa do curso frequentado destacou-se, claramente, o facto de existirem divergências entre as aprendizagens realizadas na Universidade e a prática na escola e a falta de componente prática. Foram diversos os aspetos negativos mencionados dos quais também se evidenciaram a desorganização de determinadas FPG, a preocupação dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares apenas com a transmissão de conteúdos, a falta de outras abordagens e temas que foram trabalhados com níveis de profundidade e importância distintos. Notou-se ainda que se evidenciaram a referência a problemas no processo de orientação e também a existência de docentes que afirmaram não ter gostado da formação que frequentaram.

Ainda no seguimento da avaliação do curso frequentado, verificámos que os elementos que avaliam positivamente as FPG apontam sensivelmente questões paralelas ao currículo. Tendo havido oportunidade de abordar as questões curriculares na presente investigação enquanto foco da mesma, no entanto não foi prioridade para os docentes destacarem elementos do currículo enquanto aspetos positivos da FPG. Por outro lado, no campo da avaliação negativa do curso pós-graduado já foram considerados elementos no domínio do currículo. Este facto pode dar-nos a visão da importância concedida ou a perceção que os participantes têm de currículo e do que procuravam aquando do seu ingresso, podendo as suas expectativas estar associadas a outras questões que transcendem elementos curriculares.

Quanto à avaliação do processo destacaram-se a avaliação feita por nove docentes que afirmaram ter sido um processo complicado por terem simultaneamente de continuar a trabalhar nas escolas, tendo sido esta dificuldade mencionada anteriormente como um dos motivos responsáveis por alguns docentes não voltarem a realizar formação ao nível da pós-graduação. Também sete professores assumiram que foi um período atribulado por não terem tempo para se dedicar à formação, seguindo-se daqueles que revelaram ter sido um processo difícil e dispendioso.

Tal como as opiniões díspares relativamente aos currículos das formações frequentadas também as perceções face às instituições e aos docentes responsáveis por estas formações são discrepantes. Assim, quanto à avaliação feita da instituição onde realizaram as suas FPG destacou-se a existência de problemas burocráticos,

organizacionais e administrativos na instituição e por outro lado o agrado manifestado pela instituição que selecionaram.

No que diz respeito à avaliação dos docentes, destacou-se a opinião de que aqueles que lecionaram as diferentes unidades curriculares eram bons professores, no entanto, em número mais reduzido, também se registou a opinião contrária. Ainda no âmbito da avaliação do corpo docente identificámos características como profissionais com boa formação, disponíveis, diversificados, competentes e preocupados.

No que se refere à avaliação do investimento financeiro, o aspeto que mais se destacou surgiu associado ao investimento que a FPG implica, seguindo-se da relação deste investimento com as consequências a nível pessoal que tem e da falta de retorno deste investimento a nível profissional. Podemos ainda destacar o facto de um docente ter rejeitado uma bolsa pelo seu baixo valor comparativamente à remuneração enquanto docente. Importa aqui recuperar a informação de que penas dois docentes realizaram as suas FPG com o apoio financeiro de bolsas.

Feitas as avaliações dos múltiplos aspetos, torna-se oportuno retomar a noção de Fernandes (2010) que defende que a avaliação visa a melhoria podendo mesmo, segundo Pereira (2010), contemplar alterações do ente avaliado. Desta forma, tornou-se fundamental analisar e discutir as diferentes avaliações para que se consiga compreender todas as propostas de melhoria deixadas.

Distinções

No que diz respeito às distinções existentes no AELC dos professores com e sem FPG, verificámos que muitos destes docentes reconheceram a existência de diferenças.

As características dos professores com FPG do ponto de vista dos pós-graduados foram marcadas por uma grande diversidade, sendo que apenas o facto de se tratarem de profissionais mais interventivos e participativos, serem mais críticos e os que mais questionam foram referidos por mais do que um docente. No entanto, identificámos muitas outras características, como tendo uma maior sensibilidade para gerir certas questões, mais conhecimentos, serem mais empenhados, mais sensíveis e terem uma forma diferente de pensar. Neste campo foi ainda referido o facto da FPG trazer aos docentes outras obrigações e a possibilidade de concorrerem a outros cargos. As particularidades apontadas aos professores com FPG estão sobretudo relacionadas com as suas intervenções na escola, mas sem qualquer referência específica ao seu desempenho na sala de aula. Deste modo, somos levados a questionar a perceção que os

próprios docentes pós-graduados têm daqueles que também frequentaram FPG. Por outro lado, podemos ainda ser levados a questionar a forma como estes docentes mobilizam para a escola os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas de modo a não serem reconhecidas pelos colegas. Neste âmbito, podemos indagar as questões associadas a outras características pessoais e profissionais que sejam mais evidentes e que pautem o desempenho de cada profissional, motivo pelo qual também se destacou o facto de ter sido referida por mais do que um docente a ideia de existirem melhores profissionais que não frequentaram cursos de pós-graduação.

Neste seguimento foram também inúmeros os elementos diferenciadores dos entrevistados face aos restantes colegas. Ainda pela sua frequência, destacou-se, de forma evidente, o facto de muitos docentes não saberem que elementos são esses e de outros assumirem que não há qualquer distinção. Ainda assim também cinco professores pós-graduados reconheceram que os conhecimentos adquiridos os diferencia dos restantes colegas, tal como também para cinco docentes a forma de intervir e de estar na escola e para quatro participantes na investigação as abordagens ou perspetivas diferentes a nível curricular. Seguiram-se a estes elementos, entre outros, como aspetos diferenciadores a formação ou o título obtido, o trabalho realizado com os alunos e a interação estabelecida e as experiências de vida.

Ao contrário das características reconhecidas aos docentes com FPG em geral quando mencionados os aspetos que distinguem o participante dos restantes colegas, esses elementos referiram-se às suas práticas em sala de aula, à escola, transcenderam os conhecimentos, referindo-se também a comportamentos e atitudes. Neste âmbito, e uma vez que não foram identificadas características tão abrangentes aos professores que realizaram FPG, é-nos permitido questionar se estas mais-valias reconhecidas a si próprio são efetivamente resultado da FPG ou se a falta de reconhecimento em relação aos colegas está relacionada com o desconhecimento do trabalho desenvolvido ou da falta de reconhecimento das formações realizadas pelos pares.

Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada

Relativamente aos estímulos criados pelo próprio professor para realizar FPG registámos a necessidade de frequentar um curso pós-graduado e tratar-se de uma iniciativa pessoal. Estes estímulos podem ser associados aos motivos apontados pela maioria dos docentes aliados às questões de realização pessoal e à necessidade de aprofundar ou adquirir conhecimentos.

Quanto aos estímulos dados pela escola verificámos que metade dos participantes pós-graduados assumiram que não há incentivos e que apenas dois afirmaram o contrário.

No que respeita aos tipos de estímulos dados pela escola e mesmo muitos dos docentes afirmando que estes não existem, constatámos, entre outros aspetos, que se destaca o facto da escola permitir que os professores ingressem em cursos pós-graduados sem serem causados obstáculos e também a facilidade de horário existente no período de realização de FPG. Esta última ideia foi contrariada também por alguns docentes ao terem mencionado que não há qualquer redução de horário.

No que se refere aos estímulos dados pela Tutela destacou-se a progressão na carreira como um incentivo dado em tempos passados.

Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

No que respeita à importância concedida à FC por aqueles que frequentaram cursos pós-graduados, verificámos que pelos poucos entrevistados que se pronunciaram a este respeito foi referida a importância da FC, inclusivamente para alargar horizontes e a existência de boas formações contínuas. Contudo, foi ainda mencionado o facto de não se justificar a existência de FC na profissão e ainda que esta obrigatoriedade não beneficia os docentes, uma vez que aqueles que reconhecem necessidades a procuram.

Já no que concerne aos fatores comparativos da FC com a FPG verificámos que foi referido o carácter obrigatório da FC com o objetivo de alcançar os créditos de formação necessários para efeitos de avaliação, tal como a possibilidade de realizar FC em qualquer área, sendo também mencionado o facto da FPG ser desvalorizada em termos de avaliação dos professores. No entanto, foi ainda apontada a falta de qualidade da FC e o menor grau de exigência, tal como o seu impacto mais reduzido. Estes aspetos podem-nos levar a questionar a adequabilidade da FC e da FPG à profissão docente em termos de desenvolvimento profissional e por sua vez de avaliação de desempenho. Se por um lado é apontada a FC como uma formação adequada para efeitos de avaliação, da FPG independentemente da área na qual é feita, por outro temos a mesma formação à qual não é reconhecida a mesma qualidade, a mesma exigência nem os mesmos efeitos da FPG. Assim, indagamos a possibilidade de estarmos perante um sistema que valoriza uma formação para fins burocráticos em detrimento de uma especialização que não é válida para fins de avaliação dos professores, mesmo que

implique a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências na área científica disciplinar, numa área similar ou complementar.

Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada

Constituindo o objetivo primordial da investigação realizada discutimos neste momento a avaliação do impacto da FPG realizada pelos docentes seja ele direto, indireto, positivo ou negativo (Cruz, Pombo & Costa, 2008), não esquecendo que o que é positivo ou negativo para um sujeito poderá não o ser para outro. Para Pereira e Costa (2004) a avaliação do impacto deverá ser tida como um elemento que terá de incentivar a reflexão em torno de questões como sendo o desenvolvimento profissional associado à procura de uma especialização que dê resposta às necessidades com que o professor do século XXI se depara. Assim, tomamos neste momento em consideração sobretudo o contributo das FPG frequentadas para o desenvolvimento e desempenho dos docentes.

No que concerne ao auto-impacto das diferentes FPG realizadas, destacaram-se os efeitos sentidos ao nível da conquista, realização e enriquecimento pessoal, seguindo-se da maior preparação e mais capacidades, tal como a progressão na carreira/bonificação. A atualização ou aquisição de conhecimentos, vontade de continuar a estudar e autoestima surgiram também como impactos relevantes pela sua frequência. Por mais do que um entrevistado foi ainda referido a importância da FPG a nível pessoal e o contributo para o desenvolvimento e formação pessoal.

Quanto ao impacto sentido a nível micro verificámos que se destacou claramente a aquisição de conhecimentos que lhes permite aprofundar determinados aspetos e a forma como abordam certos assuntos, seguindo-se da adoção ou alteração de estratégias de ensino e de recursos. A ligação que estabelecem entre a escola e a sala de aula com a Universidade e com a investigação integrando os alunos em atividades que realizaram na FPG e fazer investigação com o mesmo rigor, a forma diferente de olhar para as coisas e a realização de mais trabalhos práticos e de laboratório emergiram também como efeitos sentidos a nível micro das FPG realizadas. Neste âmbito, destacou-se ainda a alteração das dinâmicas das aulas, terem-se tornado melhores profissionais, serem mais atentos e a forma como se relacionam com os alunos. No entanto, mais do que um docente mencionou apenas que as suas FPG têm reflexos na sua prática, enquanto outros afirmaram que as suas FPG não tiveram quaisquer efeitos na sala de aula. Podemos ainda destacar o facto de ter sido afirmado por professores pós-

graduados que realizaram a sua formação na área científica disciplinar que se tivessem concluído FPG na área educacional o impacto seria maior.

No que se refere ao impacto da FPG na escola, destacou-se o facto de cinco docentes terem afirmado que não utilizam nada resultante do curso pós-graduado realizado. Contudo registámos ainda inúmeros efeitos sentidos na escola, consequentes da FPG, salientando-se a maior exigência relativamente à produção de documentos, a forma de estar na escola, a realização de projetos, a aquisição de respostas para sustentar determinadas ações e uma visão diferente de escola. Registámos ainda efeitos referidos por mais do que um docente que revelaram ter passado a desempenhar novas funções, a adotar recursos/ ferramentas, a ter uma maior atenção, a desenvolver trabalhos em gabinetes, clubes e núcleos na escola e a ter disponibilidade para ajudar e apoiar os colegas.

A nível do macro-impacto foram vários os efeitos destacados por terem sido referidos por mais do que um docente, salientando-se o desenvolvimento de investigações. A este efeito seguiram-se outros como sendo o desempenho de funções enquanto formadores, as relações interpessoais, a intervenção ao nível do ensino superior através da colaboração em seminários de doutoramento, a divulgação nacional e internacional das investigações levadas a cabo nas suas FPG e ainda a colaboração com organismos de âmbito educativo externos à escola.

A nível macro é ainda de salientar os diferentes efeitos que surgiram associados à ligação entre a sala de aula, a escola e a Universidade através do desenvolvimento de trabalhos com os alunos em parceria com a Universidade e na integração dos alunos em projetos da própria Universidade, tal como a divulgação nas instituições de ensino superior de trabalhos realizados com os estudantes, assim como a apresentação de investigações realizadas por estes em colaboração com as Universidades.

Constatámos que, apesar de muitos destes efeitos terem sido mencionados por alguns docentes como expetativas defraudadas das FPG realizadas, por outros traduziram-se em consequências diretas que em muitos dos casos foram ao encontro das expetativas iniciais e dos motivos que determinaram a escolha da frequência de determinada FPG. No entanto, importa ressaltar que através da análise dos planos facultados das FPG realizadas verificámos que se tratavam na sua maioria de formações que previam efeitos sobretudo a nível meso e macro. Contudo, as razões que determinaram a escolha de muitos dos docentes estavam associadas a questões pessoais e que deveriam efetivamente surtir maioritariamente efeitos a esse nível. Assim,

verificamos alguma contradição entre os motivos que levaram os docentes a procurar as diferentes FPG, a seleção da FPG e aqueles que seriam os resultados e efeitos expectáveis. Ainda assim se estabelecermos uma associação com as expectativas, com as razões que levaram os professores a ingressar nos cursos pós-graduados com os diferentes impactos compreendemos que estes os superam em larga medida, nomeadamente ao nível da sala de aula onde encontramos, mesmo que implicitamente, consequências ao nível das aprendizagens dos alunos.

Comentários críticos

Foram poucos os comentários críticos feitos pelos professores pós-graduados aos professores em geral, porém foi criticada a forma isolada em que trabalham os professores, a falta de vocação de muitos e ainda a realização de FPG que não atende aos objetivos da escola onde trabalham. Se forcarmos a nossa atenção nesta última crítica e nas razões que levaram os docentes a ingressar em cursos pós-graduados que predominaram, verificamos que o objetivo está estreitamente relacionado com questões de índole pessoal e não profissional.

No que se refere aos comentários críticos feitos à escola pelos docentes pós-graduados do AELC, destacaram-se as críticas à falta de compreensão da escola e de reconhecimento da mais-valia que é a FPG, o excesso de horas de trabalho, o aumento do trabalho burocrático, a falta de tempo para investirem na formação, a não valorização dos conhecimentos resultantes dos cursos pós-graduados e a falta de condições para haver momento de partilha entre os professores. Confirmámos ainda, referido por mais do que um docente, que a FPG dos docentes são na escola encaradas como ameaças na conquista de cargos de poder.

Verificámos uma constante referência ao desinteresse por parte da escola relativamente à FPG a vários níveis como sendo a incompreensão do valor acrescentado da formação realizada recentemente sendo valorizada a experiência profissional, a FPG como um elemento que acresce apenas ao currículo do professor, a falta de preocupação e de rentabilização dos recursos humanos.

Compreendemos, neste âmbito, uma grande proximidade entre as críticas dirigidas à escola e os motivos que justificam o facto de alguns docentes não quererem voltar a realizar FPG. Ainda é visível que a grande parte das críticas direccionadas para a escola onde lecionam têm implicadas uma falta de reconhecimento e de rentabilização dos docentes pós-graduados associados à falta de interesse e de conhecimento destas

formações. Prevaecem assim, na ótica de quem critica, uma preferência da escola pela experiência em detrimento da formação, encarando a formação acrescida dos professores como um elemento meramente de benefício pessoal e não profissional.

Quanto às críticas endereçadas à direção destacaram-se aquelas que se referem à falta e rentabilização dos docentes com FPG, seguindo-se de uma crítica positiva associada à atenção prestada a todos os níveis de ensino. Todavia, foram múltiplas as críticas feitas à direção, nomeadamente, a falta de interesse do diretor em conhecer os docentes que têm ou não FPG, em conhecer os seus currículos e as suas competências científicas. Foi ainda apontada a falta de preocupação com os docentes e com que a formação tenha impacto nas práticas e com o próprio serviço que é prestado, assim como o desinteresse em rentabilizar os conhecimentos dos docentes, tal como assumir os docentes com mais formação como alguém que se quer impor e em considerar os profissionais com mais anos de serviço aqueles que mais sabem. As críticas que têm como alvo a direção surgiram intimamente aliadas àquelas que foram direcionadas para a escola, o que nos pode levar a questionar o papel do diretor escolar e da sua influência na forma como se gerem os recursos humanos, como se encara a formação e na visão que se tem de Escola. Este aspeto remete-nos para os dois tipos de diretores escolares defendidos por Godoy, Neto, Menicucci e Neto (2010): diretor enquanto autoridade suprema e diretor educador. O primeiro a quem compete representar a escola, ser responsável e responder pelas atividades da instituição e o segundo aquele que se empenha e se preocupa com a qualidade da escola não descurando a formação dos alunos. Neste seguimento, verificamos diferenças visíveis entre aquele que se preocupa somente com questões técnico-administrativas e aquele que além do cumprimento das funções desta natureza ainda se preocupa com o bem-estar daqueles que fazem parte da escola e se encontram num processo de ensino-aprendizagem, visando alcançar resultados eficazes (Godoy, Neto, Menicucci & Neto, 2010). Desta forma, parece-nos que estamos perante um diretor que poderá deter características dos dois tipos de diretor apresentados, no entanto considerando as perceções da maioria dos docentes participantes destaca-se o papel de autoridade suprema.

As críticas à Universidade pelos docentes pós-graduados ficaram marcadas pela diversidade, tendo sido a crítica ao facto dos universitários não conhecerem as escolas a única partilhada por mais do que um professor. Contudo registámos inúmeros aspetos mencionados dos quais destacamos questões relacionadas com a falta de atualização associada à forma como a formação inicial é administrada e ao paradigma dominante.

Foi ainda alvo de crítica o facto de a Universidade não atender às particularidades de cada aluno, de ser feita atribuição de diplomas independentemente dos conhecimentos serem adquiridos ou não e das pós-graduações que não terem utilidade. O trabalho isolado das Faculdade e dos professores universitários e tal como a falta de estratégias que deem resposta às dificuldades do terreno. Esta última crítica surgiu aliada a uma outra que apontou o facto de as Universidades proporcionarem uma formação desadequada à realidade. Como críticas à Universidade surgiram ainda questões relacionadas com o desinteresse da Universidade em que as formações tenham efeitos práticos, sendo mesmo criticada essa falta de aplicação e a ideia de que as FPG contemplam currículos direccionados para a investigação e não para a melhoria das práticas, tendo sido esta uma das características apresentadas do currículo, e segundo Oliveira (2009) a missão da Universidade implica mesmo investigar.

Criticado ainda foi o facto de as recomendações para a escola terem origem na Universidade e nunca o contrário, tal como o facto da experiência dos professores que realizam FPG não ser considerada, assim como os cursos com poucos anos serem sinónimo de pouca preparação.

Importa aqui estabelecer uma relação entre as críticas apontadas pelos pós-graduados do AELC e a sugestão deixada por Vieira (2009) relativamente à pedagogia da Universidade, ao salientar a necessidade de se procederem a grandes alterações do papel que esta desempenha tomando, sobretudo, em atenção a sua própria qualidade. Desta forma, poderemos estar perante uma necessidade emergente de repensar a formação de professores, a formação que tem origem na Universidade, a qualidade desta formação e o seu currículo.

No que se refere às críticas dirigidas à Tutela, destacaram-se a falta de valorização e de reconhecimento da formação, a falta de incentivos e os cortes financeiros que restringiram o desempenho e o desenvolvimento profissional docente, tal como a falta de apoios nomeadamente financeiros. No entanto, foram muitas e de naturezas distintas as críticas dirigidas à Tutela, nomeadamente o facto da FPG não ser uma prioridade, a falta de aposta e de rentabilização da formação. A falta de interesse da Tutela relativamente à especialização dos docentes, pelos professores e pelo que acontece nas escolas e pela essência do que é ensinar foram críticas dirigidas à Tutela. A falta de incentivo, de reconhecimento, de interesse face à FPG torna-se, assim, na perspectiva daqueles que a realizaram um aspeto transversal à Tutela, à escola, à direção.

Esta questão pode-nos mesmo fazer questionar o que a Tutela e as direções esperam dos docentes e do ensino.

Registámos ainda críticas que vão além da rentabilização ou não dos docentes, mas que se direccionam para o facto da Tutela encarar os professores de um modo que afeta negativamente o seu desempenho. Criticadas ainda foi o facto da FPG ser um investimento sem retorno, a profissionalização exigida pela Tutela, no entanto sem condições para que esta seja realizada, as exigências e as burocracias excessivas, tal como a existência de coordenadores de equipa de avaliação externa com limitações em termos de formação, mais uma vez a uma lacuna associada às questões da formação e que podemos elencar precisamente para a existência de docentes com formação e que poderiam ser efetivamente rentabilizados para cargos ou funções relacionados com a FPG realizada mesmo que não fosse necessariamente para o exercício de funções na escola, mas em pelouros subjacentes.

No que diz respeito às críticas dirigidas às políticas destacou-se positivamente apenas o facto de anteriormente ser possível progredir na carreira ao concluir cursos pós-graduados. Já negativamente foi criticada a falta de importância dada à FPG na avaliação de desempenho e os próprios modelos de avaliação de desempenho, tal como a ausência de incentivos, de benefícios, de investimento, de apoios e de qualquer recompensa por ter realizado uma formação ao nível da FPG, tal como de condições para a fazer. Criticada também foi o facto da FPG não ter qualquer utilidade do ponto de vista das políticas, da própria legislação não reconhecer a mais-valia da FPG, das políticas não darem atenção às questões relacionadas com a formação. Estas críticas dirigidas às políticas surgiram no mesmo registo daquelas que foram feitas à escola e à Tutela às quais se juntaram as questões do financiamento e da progressão na carreira. Outra crítica foi a forma desadequada como é feita a formação de professores e a falta de exigência de competências científicas nas escolas em detrimento de questões paralelas ao ensino. Esta última crítica surge intimamente relacionada com o facto de atualmente o papel do professor implicar muito mais do que a transmissão de conhecimentos. Tal como defende Cunha (2008), hoje espera-se que os docentes tenham para além de competências científicas, competências psicossociais e psicossociológicas no domínio educativo. Desta forma, podemos questionar o papel do professor e as suas funções, uma vez que assistimos a uma delegação de responsabilidades aos docentes que transcendem a sua área do saber e as competências inerentes à sua profissão. No entanto, cruzando esta realidade com os motivos que

levam os docentes a procurarem FPG, não se destaca a procura de conhecimentos para dar respostas a funções ou papéis relacionados com as questões psicossociais ou psicossociológicas o que nos leva a querer que independentemente das alterações do papel do professor este fator não influenciou nem determinou a escolha pela frequência de cursos pós-graduados.

Voltando ainda às críticas dirigidas às políticas, identificámos, entre outras, ainda a falta de redução da componente letiva e do desempenho de cargos no período de realização da FPG, tal como a exportação de quadros feita pelo país. Esta última crítica faz-nos pensar que a falta de aproveitamento que é feito a nível mesmo, ou seja, na escola, é o reflexo do que acontece nacionalmente, sendo exemplo disso o número de docentes que realizaram FPG, mas que acabam por não serem rentabilizados de acordo com a formação que concluíram. Também a crítica feita à falta de exigência de competências científicas acaba também aqui por justificar parte da falta de importância concedida à formação dos docentes e à falta de atenção dada à qualidade do seu desempenho o que nos pode fazer pensar sobre aquilo que se pretende que seja a escola e o desempenho dos professores.

A potencialização da Formação Pós-Graduada

No que respeita às dificuldades na potencialização da FPG destacaram-se as tarefas e as responsabilidades em demasia, o cansaço, a falta de motivação e de tempo para fazer mais e para investir, tal como a falta de partilha entre colegas. Por entre as dificuldades mencionadas para potencializar a FPG foram referidos inúmeros aspetos como sendo a falta de incentivos, as questões hierárquicas, a fraca rentabilização da FPG por parte do diretor, a falta de receptividade pelos colegas e ainda não ser permitido trocar colegas com experiência por outros com competências para o desempenho de determinados cargos.

Sugestões/ propostas

Como sugestões deixadas aos professores por aqueles que realizaram FPG destacou-se a partilha com os colegas que façam formação de forma continuada, que escolham a FPG associada ao contexto no qual se inserem a nível profissional. Foi ainda expressa por mais do que um docente a ideia de que os incentivos têm de partir da própria pessoa e que se procurem formações em áreas diferentes da sua área científica disciplinar.

Algumas sugestões para professores surgiram precisamente no sentido da necessidade de se acompanhar o progresso, de se atualizarem e de evitar cristalizações. Foi ainda sugerido, entre outros aspetos, que se critique, questione e reflita com os colegas, tal como se perceba a aplicação prática das FPG.

Das sugestões deixadas pelos docentes com FPG à escola destacou-se de forma evidente a sugestão que se criem momentos de partilha e que a atribuição de cargos e tarefas seja feita consoante as competências de cada docente. Emergiram ainda outras propostas que se destacaram pela sua frequência como ter a Escola como a principal origem dos incentivos à FPG, realizar jornadas pedagógicas e/ou tertúlias, rentabilizar a FPG em prol da formação dos restantes professores, reduzir a carga horária e não se ocupar cargos no período de realização da FPG, reduzir a burocracia e ouvir os professores com formação de forma a considerar a sua opinião.

Para a direção os docentes com FPG propuseram a não atribuição de cargos no período de realização da FPG, que se tenha atenção à FPG e que se criem quadros de forma a destacar o padrão de qualidade ao nível das qualificações e da formação dos professores.

As propostas deixadas para os cursos frequentados pautaram-se pela diversidade, tendo sido apenas a sugestão de uma componente mais prática a única partilhada por mais do que um docente e associada a uma das características do currículo mais referida relacionada com o desequilíbrio entre a teoria e a prática. Importa aqui estabelecer uma relação entre esta crítica mais emergente e o carácter teórico-prático defendido em todos os planos de formação analisados. Entre as diferentes sugestões encontrámos a proposta de uma maior exigência, haver mais estudos de caso de forma a permitir uma aproximação prática com a realidade e ter em consideração a sua aplicação no contexto real de trabalho. Assim, torna-se fundamental refletir sobre dois aspetos: a efetiva vertente prática das formações referida nos planos de formação e a aplicação prática das formações. Dois aspetos que, aparentemente, poderão ter semelhanças, no entanto poderão mesmo não ter qualquer ponto de convergência. Vejamos, se por um lado a FPG pode contemplar uma componente do currículo destinada à aplicação das teorias abordadas, por outro lado e independentemente de acontecer ou não, essas mesmas teorias exploradas poderão não ser adequadas às práticas dos professores no seu contexto de trabalho. Aqui, poderemos não estar perante um problema curricular se só nos focarmos na segunda parte desta reflexão, mas sim face a uma questão de opção pelas FPG adequadas ou não às necessidades ou motivos que levam à tomada de

decisão. Por outro lado, estamos efetivamente perante um problema de natureza curricular quando o próprio currículo ou plano de formação defende uma componente prática que na verdade não acontece.

Quanto às sugestões dirigidas à Universidade, destacaram-se aquelas que apelam a uma maior articulação entre a Universidade e a Escola incluindo visitas às escolas realizadas pelos docentes universitários e a criação de protocolos ou parcerias entre a Universidade e a Escola associada à proposta que se conheça a realidade das escolas. Neste âmbito podemos ainda referir, por entre as inúmeras propostas deixadas, que se reconsidere o ensino feito na Universidade, a elaboração de outros programas de formação e que essas formações tenham utilidade, alterar a forma como se entende atualmente a formação de professores e que a Universidade seja o espaço privilegiado de formação.

No que concerne às propostas deixadas à Tutela destacou-se pela sua frequência a criação de apoio financeiro (e.g. bolsas, licenças sabáticas e redução de propinas), seguindo-se da bonificação na carreira a docentes com FPG. No entanto, por entre as inúmeras sugestões legadas à Tutela podemos ainda referir a definição de áreas prioritárias para a realização de formação especializada, responder às necessidades dos professores, ir às escolas de forma a conhecer a realidade, tomar iniciativas e criar programas adaptados às escolas, tal como haver periodicamente, de forma obrigatória, cursos de atualização científica e ainda atribuir dias de dispensa de trabalho na escola para que os professores possam trabalhar na Universidade com os docentes.

Das sugestões deixadas às políticas apenas a sugestão de haver diferenciação na carreira com benefícios no que respeita à progressão foi partilhada por mais do que um docente. Podemos ainda destacar a proposta de repensar a contagem do tempo de serviço e a educação no país.

Em suma, verificámos que as questões da criação de apoios financeiros, de benefícios e de recompensas a docentes pós-graduados, assim como a rentabilização destes docentes e a promoção de relações de proximidade entre a Universidade e as escolas predominaram nas sugestões deixadas pelos docentes com FPG. Confirmámos, assim, que muitas destas sugestões foram ao encontro das críticas feitas a diferentes níveis sendo as sugestões apresentadas formas de as colmatar.

b) As lideranças

Prática profissional

No AELC verificámos que a maioria dos docentes com e sem FPG que ocupam cargos de liderança são aqueles que têm mais anos de carreira. Estes docentes têm entre “21-30 anos” de serviço, seguindo-se daqueles que têm “+ de 30 anos” de lecionação. Quanto às instituições onde lecionaram antes de integrarem o AELC constatámos que a maioria dos docentes que se pronunciaram a este propósito já tinham desempenhado funções em escolas da rede pública.

Instituição atual

No que concerne ao ano de integração na escola do agrupamento em estudo destaca-se o facto da maioria dos docentes com FPG e sem FPG, mas que desempenham funções de liderança, se situarem no intervalo de “21 – 30 anos”. Aqueles que não tendo FPG, mas com funções ao nível da gestão e liderança escolar, estão na escola há “< 5 anos”. A discrepância existente entre os intervalos temporais justifica-se pela criação do agrupamento tendo parte destes docentes sido transferidos de escola recentemente para ocuparem os respetivos cargos, nos restantes casos conseguimos perceber que os docentes com funções de liderança são aqueles que estão na instituição há mais anos.

Cargos de gestão e liderança

No que diz respeito aos anos de desempenho do cargo de liderança é de notar que a grande maioria desempenha o cargo há dois anos justificado precisamente pela junção de escolas ao agrupamento. Porém, todos os entrevistados que se pronunciaram relativamente à possível relação entre a FPG realizada e o cargo que ocupam afirmaram que não existe qualquer relação. Quanto à justificação para a atribuição do cargo destacamos o facto de metade dos docentes que apresentaram as razões pelas quais desempenham o cargo, todos eles coordenadores de escola, revelaram que este foi resultado de convites dirigidos pelo diretor do agrupamento, tendo sido dois deles deslocados das escolas onde lecionavam para outras pertencentes ao agrupamento para coordenar. A este respeito emergiu também a informação de que no caso de dois coordenadores de departamento estes assumiram o cargo por terem sido a escolha dos colegas do departamento do qual são responsáveis. Os motivos que pautaram a justificação para a atribuição dos diferentes cargos de liderança fazem-nos questionar

também as razões que determinaram a própria seleção do diretor e daqueles que elegeram os coordenadores de departamento. Foram, no entanto, muitas as dificuldades com que se deparam no desempenho do cargo, destacando-se por ter sido referida por mais do que um docente o facto de terem passado a ter mais dificuldades desde a agregação do agrupamento. Neste âmbito, as dificuldades referidas surgiram, entre outras, associadas ao fator tempo por serem tarefas que implicam um grande dispêndio de tempo e por não haver tempo para observar o trabalho que é desenvolvido pelos colegas. Aqui surgiram também dificuldades associadas à falta de formação e de conhecimentos para um desempenho pleno das suas funções.

Podemos ainda destacar as ideias partilhadas pelos docentes, ao ser referido que com as dificuldades com que o professor se depara para desempenhar as funções da sua competência enquanto líder era preferível não ocupar esses cargos. Neste âmbito também foi referido por um docente a falta de à-vontade e de predisposição que tem no exercício das suas funções.

Distinções

Dos dados recolhidos é-nos possível destacar que a maioria de docentes com funções de liderança, mas que não frequentaram FPG e ainda dois docentes com os mesmos cargos mas com FPG, assumiram não haver distinções como resultado desta formação, tal como revelado pelos docentes pós-graduados. Podemos ainda salientar que apenas um docente sem FPG reconheceu a existência de diferenças consequentes da realização de cursos pós-graduados. No entanto, mesmo tendo sido assumido pelo maior número de docentes a ausência de fatores diferenciadores entre aqueles que têm e os que não têm FPG foram inúmeras as características dos professores com FPG mencionadas por aqueles que ocupam cargos ao nível da gestão e liderança no AELC. Podemos aqui destacar as características que foram mencionadas por mais do que um docente. Assim verificámos que três dos líderes sem FPG e um com FPG assumiram que os docentes pós-graduados têm mais conhecimentos que muitas vezes transcendem as suas áreas científicas. Neste quadro verificámos também que os professores pós-graduados são assumidos como mais inovadores por aqueles que ocupando cargos de liderança não realizaram FPG e como detentores de uma visão diferente de escola por aqueles que também frequentaram cursos pós-graduados. Partilhado por líderes com e sem FPG foi também a ideia de que as distinções se dão ao nível da remuneração.

Foi-nos também possível constatar que aqueles que não frequentaram FPG mencionaram mais características do que aqueles que também obtiveram um diploma pós-graduado. Entre as características reconhecidas pelos líderes sem FPG identificamos, por exemplo o facto de serem mais dinâmicos, de terem a possibilidade de ser mobilizados outros cargos, mais interventivos, com uma visão multidisciplinar, mais competentes e com uma maior capacidade de liderança. Já por aqueles que também realizaram FPG encontramos características distintas que implicam, por exemplo, a hipótese de concorrerem a outros cargos, terem uma maior sensibilidade, mais capacidade e serem mais críticos e empenhados.

Verificamos, assim, que tal como apurámos no caso das perceções dos docentes pós-graduados também para os professores com cargos de liderança no AELC os aspetos que distinguem professores com e sem FPG estão, maioritariamente, associados a intervenções na escola. Porém, alguns dos aspetos referidos pelos líderes do agrupamento poderão, mesmo que implicitamente, ter efeitos ao nível da sala de aula e posteriormente nas aprendizagens dos alunos.

Ainda no âmbito das distinções, podemos salientar o facto de professores com cargos de liderança e sem FPG referirem que há docentes que mesmo sem FPG são mais empenhados e ainda a importância reconhecida à experiência em detrimento da formação mencionado por docentes com e sem FPG.

Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada

No que respeita aos estímulos para fazer FPG criados pelos próprios professores constatámos por parte daqueles que desempenham cargos de liderança e que frequentaram cursos de pós-graduação que defendem que o estímulo pessoal passa pela FPG ser uma opção pessoal e pela motivação por parte do professor um fator referido por um líder sem FPG.

Por sua vez, no que concerne aos estímulos dados pela escola prevaleceu a ideia partilhada pela maioria dos líderes com e sem FPG que afirmaram que não há incentivos para a realização de FPG. Apenas um docente sem FPG e com cargos de liderança reconheceu a existência de estímulos dados pela instituição. Dos estímulos dados pela escola são de destacar aqueles que foram mencionados por líderes com e sem FPG e que sobressaem pela sua frequência: não são colocados obstáculos por parte da escola à realização de FPG e a criação de facilidade de horário no período de realização da pós-graduação. Estes aspetos poderão não ser tidos efetivamente como estímulos, uma vez

que não têm implícitos incentivos à FPG, mas antes elementos facilitadores da sua frequência posteriores à tomada de decisão pelo seu ingresso.

Neste âmbito foi ainda mencionado que não há por parte da escola obrigação de realização de cursos de pós-graduação nem penalização por não o ter realizado remetendo-nos para uma determinada indiferença face à realização de FPG.

No que diz respeito aos incentivos dados pela Tutela à realização de FPG apenas um docente com FPG e com cargos de liderança referiu que não há qualquer estímulo.

Quanto aos estímulos identificados com as diferentes proveniências por aqueles que desempenham funções de liderança com ou sem FPG verificamos que vão, maioritariamente, ao encontro daqueles que foram apresentados pelos docentes pós-graduados do agrupamento.

Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

Quanto à importância concedida à FC por aqueles que desempenham cargos de gestão e liderança no AELC destacamos aqui o facto da FC ser considerada importante e de ter consequências na prática, tendo sido também mencionado que se deve recorrer a esta formação quando se procura determinado conhecimento. No entanto podemos ainda compreender a associação feita por alguns docentes da FC ao seu carácter obrigatório e à aquisição de créditos para fins de avaliação, havendo também quem não lhe reconheça qualidade suficiente para a melhoria das práticas. Assim, somos remetidos para um aspeto referido por mais do que um docente relativamente à possibilidade de realizar FC em qualquer área independentemente da ligação que tenha com a área científica disciplinar tornando-se uma possibilidade questionável do ponto de vista do impacto dessas formações, dos seus propósitos e até mesmo da sua qualidade. Podemos, face a esta realidade, questionar a hipótese de estarmos perante uma formação criada para responder a necessidades não da prática, não científicas, mas burocráticas apenas.

Neste domínio e ainda numa lógica comparativa, verificámos que a FC é assumida por docentes com cargos de liderança como menos exigente e menos dispendiosa do que a FPG.

(Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças

No que se refere ao conhecimento daqueles que lideram no AELC face aos professores com FPG, verificámos que a grande maioria sabe que existe colegas com

FPG e apenas um reconhece que nunca se preocupou em saber quem são esses docentes, e cinco assumem que não sabem quem são.

Neste âmbito prevalece ainda a ideia de que não existe no AELC uma divulgação formal das pós-graduações realizadas pelos docentes, que há líderes que sabem o trabalho que os colegas estão a desenvolver nas suas formações e que há também docentes com cargos de liderança que apenas têm conhecimento do interesse que os colegas têm pela aprendizagem.

Todavia, são muitas as competências reconhecidas, destacando-se o facto de haver líderes que não conseguem identificar essas competências, enquanto o mesmo número de professores refere que reconhece que os colegas pós-graduados são mais competentes e que têm mais conhecimentos.

Podemos ainda verificar que a FPG é vulgarizada por alguns daqueles que têm cargos de liderança, por exemplo, ao não conseguirem identificar as competências resultantes da FPG, ao assumirem que não há diferença nos colegas de antes para depois da pós-graduação, de se dirigirem às mais-valias dos docentes com FPG como competências inatas ou até mesmo ao reconhecerem que os contributos dados à escola por um docente pós-graduado não é a mais-valia que este dá à instituição. No entanto, foram também muitas as características positivas identificadas aos professores pós-graduados, como sendo as capacidades de refletir sobre o trabalho, de desenvolver projetos e de delinear estratégias de ensino.

No que diz respeito ao facto da FPG ser considerada ou não na atribuição de cargos, tarefas ou funções por parte daqueles que ocupam cargos de liderança, destacou-se o facto de para a maioria a FPG não ser tida em consideração nestas situações, sendo que apenas dois professores com cargos de liderança afirmaram que têm em atenção as pós-graduações dos colegas, como critério, quando fazem alguma distribuição a este nível. Contudo, mais do que um docente afirmou que não há tarefas, funções ou cargos para distribuir, que a atribuição que é feita considera o interesse de cada um dos docentes, tendo sido também mencionado por mais do que um professor que é essencial ter em consideração as competências que cada um tem e não apenas a formação que realizou e que a FPG é tida em conta desde que tenha relação com as tarefas ou funções a atribuir. Ainda se destacou a ideia de ser evitado sobrecarregar os mesmos docentes com a atribuição de mais trabalho.

Sendo, então, considerada a FPG na decisão da maioria daqueles que atribuem cargos, tarefas ou funções verificamos que a pós-graduação não é determinante, mas

ponderada quando associada a outros fatores como o interesse, as competências, a relação com o que se pretende, a experiência ou mesmo o perfil. A FPG não vale, assim, por si só para a execução de tarefas, para ocupar cargos ou desempenhar funções sendo condicionada por diferentes elementos. Ainda assim, para a maioria dos docentes que desempenha cargos de liderança, a FPG contribui efetivamente para uma maior eficácia das escolas. Neste contexto destacou-se ainda a ideia partilhada por cinco dos docentes entrevistados que independentemente da FPG todo o conhecimento é uma mais-valia, seguindo-se da ideia de que o contributo da FPG para a maior eficácia das escolas está dependente da área em que esta é feita.

Foi possível verificar ainda que para as lideranças o contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas depende da combinação da formação com o perfil ou com a experiência.

No que concerne ao contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem verificámos que a maioria dos docentes afirmaram que a pós-graduação contribui efetivamente para o ensino e para a aprendizagem. Neste âmbito, podemos ainda referir que apenas um docente mencionou que não tem influência.

No contexto do contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem, verificámos ainda que mais do que um docente referiu que isto depende da área em que é feita a pós-graduação. Constatámos também que houve quem referisse que não há repercussões diretas nas classificações dos alunos, e que os docentes se tornam exemplos para estes, no entanto, entre outros aspetos, foi referido que as relações pedagógicas e a experiência são mais importantes do que a FPG.

A FPG surge pelos líderes do AELC como um contributo para a eficácia das escolas e para a melhoria do ensino e da aprendizagem, no entanto também com a ressalva de que os benefícios desta formação poderão estar associados à área na qual é feita e a outras questões como o perfil ou a experiência que mais uma vez surgem a par com a importância da realização de cursos pós-graduados.

Perceções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral

Quanto à avaliação que foi feita da FPG em geral, destaca-se o facto da maioria dos entrevistados que se pronunciaram a este propósito reconhecerem a importância desta formação, assim como também muitos docentes reconheceram que permite aprender mais. Neste contexto, verificámos ainda outros aspetos que resultantes da FPG

revelam contributos desta formação para a melhoria do ensino e da aprendizagem, como seja o facto de influenciar a mudança das práticas dos professores, de ajudar no desenvolvimento dos docentes como profissionais, das dinâmicas que se instalaram em escolas onde há muitos docentes com FPG e que torna os docentes especialistas em determinadas áreas do saber.

As apreciações positivas feitas à FPG direccionam-se, sobretudo, para a mais-valia que é para a aquisição de conhecimentos, mas também enquanto contributo para o desenvolvimento profissional com possíveis implicações na sala de aula e na escola.

Por sua vez, no que respeita à avaliação negativa feita dos cursos realizados, destaca-se o facto de mais do que um docente não reconhecer mais-valias à FPG. Os restantes aspetos mencionados vão ao encontro do investimento, empenho, entrega e desgaste que é feito, sendo mesmo afirmado que é um desgaste sem recompensa o que nos remete para outra ideia partilhada que aponta como aspeto negativo o facto de não haver progressão na carreira. As perceções negativas relativamente à realização de cursos de pós-graduação emergiram associadas à relação existente entre o investimento, não apenas monetário, e a falta de retorno.

Foram muitos os motivos que levam os docentes a realizar FPG referidos por aqueles com cargos de liderança, tendo a maioria assumido que para eles esta opção está relacionada com o interesse pessoal de cada um. Foram ainda mencionados aspetos de carácter pessoal, como a promoção pessoal, o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem e a própria importância que atribuem à FPG. Registámos ainda aspetos relacionados com o desempenho da profissão de docentes como a melhoria das práticas e a vontade de ocupar cargos ao nível da liderança. Foi ainda reconhecido por aqueles que desempenham cargos de liderança que os professores que realizam FPG não o fazem por obrigação. A perceção dos líderes do AELC relativamente às razões que levam os professores a realizar FPG encontra-se, assim, estreitamente relacionada com questões pessoais seja pelo gosto e interesse, seja pelos seus efeitos a nível pessoal e da sala de aula.

Outra questão emergente a propósito da FPG prende-se com a sua adequabilidade às diferentes práticas, destacando-se o facto dos líderes do AELC reconhecerem a importância de adequar a formação às tarefas, cargos ou funções que desempenham, defendendo também que o professor terá um melhor desempenho se a sua FPG for realizada na área científica disciplinar. Assim, é visível que os docentes

com cargos de liderança valorizam mais a FPG quando apropriada ao desempenho pretendido e associada à área de lecionação.

Tendo-se pronunciado sobre os diferentes aspetos da FPG, docentes com e sem FPG tornou-se importante compreender que aqueles que não realizaram cursos pós-graduados justificaram a sua opção por falta de tempo, por terem dado preferência a outras situações e houve ainda um docente que revelou ter solicitado equivalências às unidades curriculares, mas ficou sem efeito.

Impacto assumido pelas lideranças

Como refere a literatura, o ensino superior tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um e da própria comunidade (Fonte & Vasconcelos, 2002). Neste seguimento, analisando as questões do impacto da FPG pelas lideranças verificámos que reconhecido pelo único elemento que desempenha cargos de liderança no AELC está a valorização pessoal como auto-impacto.

No que diz respeito ao impacto da FPG sentido nas aulas reconhecido por aqueles que ocupam cargos de liderança, verificámos que pela sua frequência mais do que um docente com FPG não sabe se a pós-graduação tem efeitos na sala de aula. Porém, também mais do que um docente assume que esta formação se reflete no desempenho dos docentes, o que revela que predominam duas ideias visivelmente contraditórias, apesar da dúvida que marca a primeira perceção. Verificámos ainda que, à exceção de um docente que afirmou que a FPG não tem impacto na sala de aula, os restantes professores com cargos de liderança reconhecem aí influências positivas da FPG, nomeadamente na adoção de outras dinâmicas, de outras práticas, de uma maior consciência do trabalho desenvolvido ou de um desempenho de maior qualidade. Estes efeitos da FPG, identificados pelos docentes com cargos de liderança, despertam para o facto de mesmo tratando-se do contexto de sala de aula nenhum apontar diretamente qualquer elemento relacionado com a aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao impacto da FPG na escola destaca-se o facto de mais do que um docente julgarem, mesmo sem certezas, que os efeitos sejam positivos, assumirem que os efeitos não são visíveis e houve ainda professores que afirmaram a existência de mais-valias da FPG a este nível. Esta discrepância de opiniões pode mesmo levar-nos a interrogar o conhecimento que estes docentes têm do trabalho desenvolvido pelos colegas, mais do que da formação realizada. Ainda para mais do que um participante na investigação, o impacto da FPG na escola reflete-se na partilha entre docentes. Por sua

vez, podemos também referir que apenas um docente afirmou que a FPG não tem efeitos na escola, tal como também apenas um professor assumiu o seu desconhecimento sobre os efeitos desta formação, e outro assume que não há muitos efeitos. Podemos ainda constatar que um docente desconfia do impacto desta formação, uma vez que assumiu que não sabe até que ponto os professores se preocupam em mobilizar na escola as competências desenvolvidas.

Como efeitos reconhecidos encontramos, a título de exemplo, a predisposição para colaborar na escola, a importante intervenção em projetos e ações, a dedicação, a autoestima e autoconfiança demonstrada, a disponibilidade, a competência, a eficácia, a capacidade de reflexão ou até mesmo uma atitude científica notória.

Ao nível das práticas investigativas e educativas na comunidade não foram referidos quaisquer efeitos reconhecidos por aqueles que desempenham funções de gestão e liderança no AELC.

Comentários críticos

Quanto aos comentários críticos dirigidos aos professores por aqueles que desempenham cargos de liderança registámos apenas a crítica ao comodismo que tantas vezes caracteriza os docentes. À escola destaca-se o aspeto criticado por cinco docentes, que para além de ocuparem cargos de liderança frequentaram também FPG, associado à falta de aproveitamento dos recursos humanos, desperdiçando-os, não os mobilizando para cargos e tarefas adequadas. Este facto surgiu associado também àquele que foi apontado por mais do que um docente com cargos de liderança e também com FPG que referiram a falta de rentabilização da FPG, tal como a crítica à falta de compreensão da escola das mais-valias da FPG. Desta forma surgem, então, críticas à escola por aqueles que a par das funções de liderança frequentaram cursos de pós-graduação dirigindo as suas apreciações essencialmente para a falta de entendimento e aproveitamento dos potenciais dos recursos humanos.

Por dois docentes líderes sem FPG juntamente com um que frequentou pelo menos um curso de pós-graduação foi também criticado o pouco tempo que é dado aos professores para apostarem na sua formação.

Podemos ainda referir como crítica dirigida por um docente com FPG e com cargos de liderança o facto de existirem diretores e professores com cargos superiores, porém sem formação ao nível da pós-graduação.

Relativamente às críticas dirigidas à direção do AELC verificámos a existência de apenas uma crítica positiva relacionada com a liberdade de decisão dada aos coordenadores de escola. As restantes críticas vão no sentido de um desconhecimento dos docentes com FPG, de considerar que os anos de serviço equivalem a mais conhecimento e ao facto de não permitir que os professores deem mais de si. Esta última apreciação pode conduzir-nos a uma reflexão crítica em torno de todos os obstáculos com que se deparam os docentes, como a carga horária ou os aspetos burocráticos referidos na presente investigação por tantos professores e que poderão, efetivamente, inibir o desempenho e o real contributo destes profissionais nas e para lá das salas de aulas.

Já no que se refere às críticas endereçadas à Universidade, verificámos que aqueles que desempenhado funções de liderança frequentaram também cursos de pós-graduação foram os que mais criticaram a Universidade, apontando o facto desta não considerar a realidade da escola e da FPG que devia ser concebida de outra forma. Já por aqueles que não realizaram pós-graduação foi apenas criticado o facto da FPG se reduzir a um diploma e da FPG não ter ligação ao ensino. Prevalece deste modo a ideia de uma Universidade desfasada da realidade das escolas, do ensino e consequentemente das aprendizagens.

À Tutela podemos destacar a crítica dirigida por mais do que um docente também com FPG à desvalorização e à falta de reconhecimento desta formação. Neste âmbito encontrámos ainda a falta de condições dadas para frequentar FPG, a falta de apoio e a diferença entre a realidade das Universidades e a decisão política. Constatámos ainda uma crítica feita aos programas que não consideram a articulação vertical. Podemos aqui verificar que todas estas apreciações foram feitas por docentes com cargos de liderança e que frequentaram cursos de pós-graduação.

Por fim, no que respeita às críticas dirigidas às políticas por aqueles que ocupam cargos de liderança, verificámos que a sua maioria foram feitas por docentes que frequentaram FPG. Por entre a variedade de aspetos censurados por estes docentes, encontrámos questões relacionadas, por exemplo, com o excesso de burocracia existente nas escolas, com a falta de redução de componente letiva para o desempenho de cargos, o desrespeito pela legislação no que respeita aos pré-requisitos para a seleção de dirigentes. Foi ainda referido o facto de não existir qualquer benefício pela realização de cursos de pós-graduação. Pelo único docente que não frequentou FPG foi criticado a falta de incentivos a esta mesma formação.

Sugestões/ propostas

Relativamente às sugestões para potencializar a FPG dirigidas aos professores por aqueles que ocupam cargos de liderança no AELC destacamos o facto de ser sugerido por docentes com e sem FPG que não se acomodem e que façam formação de forma continuada. Neste âmbito, por aqueles que não frequentaram FPG, podemos referir por exemplo, a sugestão que deixaram de incentivarem e partilharem com os pares e que saibam escolher a formação adequada ao contexto no qual trabalham. Já por aqueles que exercem cargos de liderança e que também realizaram cursos de pós-graduação foi aconselhado, entre outros, que acompanhem as evoluções, que tenham noção do seu campo de atuação e que fomentem a sua autoestima e autoconfiança.

Para a escola destacamos, pela sua frequência, sugestões deixadas por líderes com e sem FPG, referindo que é importante rentabilizar a pós-graduação dos professores da escola em prol da formação dos outros docentes, sugerem que a delegação de cargos ou tarefas seja feita consoante as competências de cada docente, e ainda que exista redução da carga horária no período de realização da FPG.

Podemos ainda referir uma recomendação deixada por um docente com FPG para a celebração de protocolos com a Universidade para a realização de formação de professores agregada ao ensino superior.

Para a direção, por docentes com FPG, foram deixadas sugestões que implicam a não atribuição de cargos no período de realização da pós-graduação e a valorização e compensação do esforço dos docentes no investimento da sua formação.

Das sugestões deixadas à Universidade destacamos aquela que foi referida por mais do que um docente que também realizaram FPG ao proporem a criação de uma maior articulação entre a Universidade e a Escola, obrigando a presença de académicos nas escolas. Foi também sugerida por mais do que um participante que a formação de professores seja obrigatoriamente feita nas Universidades.

Foram ainda muitas as sugestões deixadas à Universidade por líderes que também frequentaram cursos de pós-graduação das quais podemos referir repensar a formação de professores, fazer da Universidade o principal polo de formação, a formação de professores ser feita de forma mais demorada de modo a promover a mudança de práticas, integrar uma maior componente prática e promover a ligação entre a teoria-prática. Estas últimas sugestões remetem-nos precisamente para a noção do desempenho do professor depender da relação entre as práticas e as teorias que as

sustentam (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001) o que poderá conduzir de facto a um desempenho fragilizado aquando da falta de ligação, de fundamento e de predominância de uma em detrimento de outra.

Já no âmbito das sugestões endereçadas à Tutela foi apontado por um docente sem FPG que se dê apoio financeiro, enquanto um docente com FPG sugere que, como contrapartida dos apoios financeiros, houvesse o compromisso dos professores em desenvolver a investigação na sua escola, em levar materiais e em promover momentos de reflexão. Foi ainda proposto o acompanhamento dos docentes independentemente dos ciclos eleitorais e a dispensa dos docentes para investirem na sua FPG.

As sugestões remetidas às políticas foram deixadas por aqueles que desempenham cargos de liderança e que frequentaram FPG destacando-se, assim, a proposta de ser dada progressão na carreira como consequência da FPG, que a formação de professores passe pelo ensino superior de forma obrigatória através do estabelecimento de protocolos entre os centros de formação, os agrupamentos e as Universidades e repensar a formação de professores.

Analisando as sugestões deixadas por aqueles que ocupam cargos de liderança no AELC verificamos que convergem com muitas daquelas que foram legadas pelos docentes pós-graduados. As propostas de partilha entre docentes, da sua rentabilização em função da formação dos colegas, da atribuição de cargos ou funções de acordo com a formação de cada um e da promoção de uma relação estreita entre a teoria e a prática foram os aspetos mais marcantes. Deste modo é perceptível que as sugestões vão sobretudo no sentido de uma atividade prática dos docentes com FPG que possam ter repercussões no seu desempenho e dos pares em detrimento de propostas que tenham como alvo as aprendizagens dos alunos.

3.3.2. Colégio Vasco da Gama

a) Os Professores Pós-Graduados

Prática profissional

Considerando que a maioria dos docentes respondentes do questionário aplicado no CVG não tem FPG, no período dos “11 – 20 anos” de lecionação encontramos a maioria dos docentes com esta formação, seguindo-se por aqueles que têm menos tempo de prática, lecionando apenas há “< 5 anos”. Verificámos que aqueles que mais apostaram na FPG não são os mais antigos. No entanto, podemos ser levados a refletir sobre os anos de lecionação em que se encontram aqueles que mais frequentaram estas

formações. Assim, os docentes que se encontram em início de carreira têm tendência para ocupar um dos lugares dianteiros, justificado pelo facto de haver formações iniciais que obrigam à realização de mestrados para ser atribuída habilitação para a docência. Todavia, podemos ser levados a refletir também sobre o facto daqueles que se situam no intervalo dos “5 – 10 anos” de lecionação também não se destacarem pela realização de FPG coincidindo com formações iniciais feitas em períodos antes da adesão dos cursos a Bolonha, mas já num período de cessação de benefícios em termos de progressões carreira.

A partir da análise dos questionários aplicados vimos que os docentes do 1º CEB reuniram a maior percentagem de respondentes e de docentes com FPG. Este instrumento permitiu-nos verificar também que grande número destes docentes são profissionalizados e têm contrato permanente. Neste enquadramento da situação profissional dos professores com FPG verificámos que há quem tenha experiência noutros colégios privados, em instituições internacionais e em ATL. Por sua vez, no que respeita a funções já desempenhadas, constatámos que a coordenação de projetos faz parte de funções já exercidas por um docente pós-graduado do Colégio.

Instituição atual

Relativamente ao ano de integração dos professores com FPG no CVG, vimos que a maioria integrou o corpo docente desta instituição há “11 – 20 anos” e há “< 5 anos”.

Perceções/ opiniões dos professores com Formação Pós-Graduada sobre a Formação Pós-Graduada em geral

No que diz respeito à avaliação dos cursos de FPG em geral, por parte daqueles que também os frequentaram, verificámos que a esmagadora maioria de opiniões são positivas, salientando-se a mais-valia relacionada com a aquisição de conhecimentos. Outras perceções foram também mencionadas, como o reconhecimento da importância destas formações, o benefício que constitui na justificação das próprias práticas, enquanto forma de alargar horizontes e de criar novas oportunidades. É-nos assim possível verificar que as opiniões que mais se destacaram relativamente à FPG surgiram todas associadas ao nível do desempenho e do crescimento profissional. Já como aspeto menos positivo verificámos a perceção da FPG como um processo que tem como consequência a criação de entraves burocráticos.

Ainda neste contexto e relativamente aos motivos que levam os professores a

frequentarem cursos de pós-graduação, notámos que para o docente que se pronunciou a este respeito esta decisão está associada ao gosto do próprio professor.

A Formação Pós-Graduada frequentada

No que concerne às áreas nas quais foram realizados os diferentes cursos pós-graduados inseridos na área educacional, constatámos que existe uma grande diversidade e que apenas a FPG em educação pré-escolar e 1º CEB foi frequentada por mais do que um docente. No entanto esta questão é justificada pelo facto de se tratarem de mestrados integrados e sem os quais não seria possível exercer. As restantes formações estão na sua maioria integradas no campo das Ciências da Educação como é o caso da Formação de Professores, da Supervisão Pedagógica, da Administração Educacional e das Tecnologias de Informação e Comunicação. Já na área científica disciplinar registámos apenas uma pós-graduação, realizada por um entrevistado em Química em contexto escolar, independentemente de existirem mais formações identificadas nos inquéritos aplicados. Todavia, a partir da análise dos questionários respondidos pelos docentes do Colégio em estudo, verificámos a inserção da formação em Química em contexto escolar na área educacional, no entanto tratando-se de uma formação direcionada para a didática específica houve a necessidade de a considerar como área científica disciplinar. Ainda a partir dos questionários analisados, constatámos que, apesar de serem efetivamente menos as formações realizadas na área científica disciplinar, algumas poderiam de facto ser indicadas no campo destinado à área educacional. Neste âmbito, foi-nos possível verificar, sem margem para dúvidas, que a grande maioria dos docentes com FPG fizeram-na na área educacional em detrimento da área científica disciplinar. Este fator poderá estar associado ao facto de, atualmente, serem exigidas aos docentes outras competências que não somente aquelas que estão associadas à área científica a que se encontram agregados, tal como referido por Cunha (2008) no quadro teórico apresentado. No entanto, como já referido no caso do AELC, não se registaram dados que apontassem as novas responsabilidades ou exigências como os motivos predominantes que decidiram a escolha pela frequência de cursos pós-graduados.

Relativamente às instituições nas quais foram realizadas as FPG dos docentes envolvidos na investigação, verificámos uma grande diversidade, conseguindo apurar que “outros Institutos” foram opção para a realização da FPG para três dos docentes, seguindo-se dos Institutos Politécnicos/ Escolas Superiores e da Universidade de

Lisboa. Porém a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa foi a única instituição escolhida por mais do que um participante.

Considerando os intervalos temporais estabelecidos para situar as diferentes pós-graduações, foi-nos possível verificar que a maioria das FPG foram realizadas entre o ano de 2007 – 2012 um período pós-Bolonha, tendo, no entanto, sido analisados dois planos de formação pré e pós-Bolonha.

Já no que respeita aos motivos que levaram os docentes pós-graduados a enveredarem por essa formação, destacaram-se três pela sua frequência: a realização/satisfação pessoal, o carácter obrigatório da realização do mestrado para o exercício da profissão e a vontade de dar continuidade ao grau anterior. No entanto, encontrámos inúmeros motivos e com naturezas distintas que impulsionaram os docentes para um contexto de pós-graduação. Esta diversidade contemplou razões de natureza mais profissional como seja o caso de dar resposta a necessidades da instituição, a realização profissional, sentir que podia ser uma mais-valia para o ensino e a vontade de desempenhar outras funções. Verificámos também razões de carácter mais pessoal, porém associados ao contexto profissional, como a vontade de atualizar conhecimentos, o sentimento de estagnação, a vontade de voltar a fazer formação superior como consequência da formação inicial e, por outro lado, a formação inicial que também deixou a um entrevistado um sentimento de insatisfação que o fez voltar, entre outros. De todos os motivos apontados é-nos possível verificar que aqueles que se destacaram encontram-se associados a opções pessoais e a uma imposição do próprio sistema. Porém, as restantes razões referidas surgiram, na sua maioria, aliadas ao desenvolvimento profissional e a necessidades pessoais. Ainda conseguimos perceber que implícitas nas razões que marcaram a decisão dos diferentes entrevistados para realizarem uma FPG estariam, caso existissem, sobretudo efeitos a nível pessoal e da própria escola.

Indagando os variados aspetos que segundo os entrevistados explicam o “como” foram realizadas as suas pós-graduações separamos aqui esta apresentação e discussão nos mesmos parâmetros que seguimos na análise dos dados recolhidos: estratégias de ensino e de aprendizagem; estratégias de funcionamento e estratégias pessoais. Relativamente às estratégias de ensino e de aprendizagem, sobressaiu a ideia de terem sido adotadas nos cursos de pós-graduação estratégias que contemplavam a discussão de temas e de questões. Foram também mencionadas estratégias de ensino e de aprendizagem como a realização de pesquisas nacionais e internacionais; a leitura

constante e a apresentação de trabalhos. Neste contexto foram ainda referidas a importância atribuída às opiniões que eram partilhadas e que acabavam por ser consideradas e ainda o papel ativo que neste caso tinham enquanto alunos no seu processo de aprendizagem. Estas estratégias surgem de acordo com a pedagogia defendida para o ensino superior que defende o papel ativo e a responsabilidade dos estudantes na construção do conhecimento (Oliveira, 2009).

Quanto às estratégias de funcionamento dos cursos de FPG realizados, destacaram-se a existência de cursos com aulas duas vezes por semana e de cursos com uma carga horária elevada. Foram também ainda muitas as estratégias de funcionamento referidas, porém mencionadas apenas por um docente, mas encontramos, entre outros, elementos que revelavam os horários e a frequência dos cursos e a distribuição teórica e prática feita de acordo com os semestres.

No que respeita às estratégias consideradas pessoais para a realização dos cursos pós-graduados foram também marcadas pela diversidade, porém revelando a forma como foi vivenciado todo o processo como sendo um período de dedicação exclusiva, pautado pela tranquilidade e entusiasmo. Foram ainda mencionadas estratégias de ingresso no curso como tendo aproveitado um período em que estava liberto de cargos de liderança para fazer a FPG e outro docente mencionou mesmo que o doutoramento surgiu na sequência do mestrado sem qualquer pausa, visto que a investigação que pretendia levar a cabo já tinha sido iniciada.

Focando agora a nossa atenção na questão direcionada para os graus académicos obtidos, dizemos graus e não grau uma vez que, como já referido aquando da análise de dados, o mesmo docente poderá ter realizado mais do que uma FPG e como tal ter também alcançado mais do que um diploma. Verificámos que existem tantos docentes com um diploma de pós-graduação como de mestrado, encontrando-se um mestrado e também um doutoramento ainda em curso. Estes dados referem-se aos participantes entrevistados, porém através da aplicação dos questionários no CVG constatámos que foi realizada apenas uma pós-graduação a mais do que os mestrados.

Devido à variedade de cursos de FPG frequentados, também as unidades curriculares que compõem os respetivos planos de estudos são inúmeras, díspares e de naturezas variadas. Não nos foi possível reconstruir os programas das diferentes formações através do discurso dos entrevistados, por falta de informação, mas conseguimos constatar que as Didáticas, Psicologia e unidades curriculares de pedagogia foram nomeadas por mais do que um entrevistado. No entanto, é-nos

permitido verificar unidades curriculares bastante discrepantes como Antigo Testamento, Ética, Física ou Formação de Professores.

Colocando a tónica desta discussão nas expetativas dos professores face à FPG que realizaram, os dados revelaram-nos que a esmagadora maioria considerou que a formação correspondeu às suas expetativas. Para apenas dois docentes as formações não corresponderam ao que esperavam e também para um docente a FPG que frequentou não foi ao encontro na totalidade das expetativas que tinha aquando do ingresso.

No âmbito das expetativas, desta vez a priori, verificámos que aquela que foi mais vezes mencionada pelos professores pós-graduados estava relacionada com a vontade que tinham que a formação contribuísse para o enriquecimento/ realização pessoal, um dos motivos apresentados pela maioria dos entrevistados quando justificaram o ingresso na FPG. Porém, no quadro das expetativas a priori registaram-se inúmeras face às formações que optaram por realizar nomeadamente: enriquecimento/ realização profissional; trabalhar na área de especialização; colocar em prática as aprendizagens; atualizar conhecimentos; fazer novos projetos; integrar projetos de investigação; melhorar financeiramente; contribuir para mudanças na escola e desenvolver competências sociais e de relação com os alunos. Ainda registámos como expetativas dos docentes entrevistados um crescimento ao nível da formação académica; ter uma mais-valia ao nível do currículo e sentir que valeu a pena o investimento de tempo e de dinheiro. No entanto um docente referiu que integrou a sua FPG descreditado. A apresentação destas expetativas permite-nos verificar que na sua maioria foram os aspetos de natureza pessoal e as questões que implicam mudanças sobretudo de campo de atuação que determinaram a opção pela FPG. Não identificámos expetativas relacionadas com a melhoria das práticas em sala de aula, levando-nos, assim, a prever que o retorno esperado seria essencialmente em termos de auto, meso e macro impacto.

Superadas ou defraudadas as expetativas iniciais, foi-nos possível verificar que a opinião mais partilhada ao confrontar a realidade com as expetativas a priori está relacionada com o facto de os entrevistados assumirem que a frequência de cursos de pós-graduação não trazem qualquer reconhecimento. Não falamos aqui de aplicação de conhecimentos nem na impossibilidade de aplicação prática das competências desenvolvidas, mas de reconhecimento que nos diferentes discursos surgiram associados a questões de progressão na carreira, à identificação por parte dos pares e a questões monetárias. Este aspeto mais referido enquanto expetativa que não foi correspondida foi

mencionado por apenas um docente como um dos motivos que conduziu à FPG. Podemos, então, questionar os motivos que levaram os docentes a apostarem na sua formação ou a dificuldade em assumirem a vontade de reconhecimento posterior?

Ainda neste contexto emergiram diferentes percepções face à realidade quando confrontada com as expectativas com que ingressaram na FPG, tais como: a necessidade da pós-graduação trabalhar alguns temas com mais profundidade; contar com professores com outras formações o que acabou por não acontecer e mais-valias a nível profissional o que não se verificou. Registámos ainda expectativas defraudadas no que respeita à teoria que não foi direccionada para a especialização; a falta de resposta para as questões que o levaram a integrar a FPG; uma decepção do ponto de vista profissional e um dos entrevistados afirmou mesmo que a pós-graduação não tem mais-valias.

Em suma, verificámos que as expectativas iniciais daqueles que frequentaram cursos de pós-graduação foram atingidas, sendo as questões de satisfação pessoal as que mais determinaram o ingresso em cursos pós-graduados. Constatámos ainda que a maioria dos aspetos que ficaram aquém na FPG realizada não têm relação com as expectativas iniciais apontadas o que poderá indiciar que às expectativas iniciais foram sendo acrescentadas outras às quais não foram dadas as respostas esperadas.

Já no que diz respeito aos resultados alcançados com as suas FPG, registámos percepções que revelaram que não houve qualquer benefício do ponto de vista profissional em termos de progressão na carreira. Foi também revelado que foi um percurso que não surtiu grandes efeitos, e houve ainda um docente que, pelo contrário, afirmou ter sido uma formação que valeu a pena pelo trabalho que realizou com os alunos. Estes aspetos permitem-nos constatar discrepâncias, comparando as razões com o expectável e com os resultados obtidos. Não podemos esquecer que não é significativo o número de docentes que apontou resultados das suas formações. Neste seguimento, constatámos ainda que apenas um docente assumiu que as tarefas, funções ou cargos que ocupa não ao nível da gestão e liderança escolar, é consequência direta da FPG.

Quanto às questões associadas à continuidade da atividade formativa, destacou-se pela sua frequência a vontade dos professores em querer voltar a fazer FPG, o facto de haver docentes com as matrículas congeladas em cursos de pós-graduação e também a vontade de continuarem a estudar na mesma área. É ainda de notar que apenas um entrevistado pós-graduado assumiu que não prevê voltar, e outro diz que não sabe se volta a investir em cursos de pós-graduação. Estas últimas percepções estão intimamente

associadas ao motivo que justifica os docentes não voltarem a ingressar em FPG destacando-se, assim, a falta de coragem para o fazer. Concluímos também que são motivos a dificuldade em conciliar a pós-graduação com as atividades no Colégio, e a falta de preparação assumida por um dos docentes para voltar a fazer FPG.

Apresentados os motivos para não voltar à formação ao nível da pós-graduação também alguns docentes apontaram razões que justificaram não terem dado continuidade à FPG que começaram a realizaram. Neste âmbito foram apontados motivos justificativos para a não continuidade, nomeadamente a falta de tempo como razão pela qual foi concluída uma pós-graduação ficando aquém o mestrado, noutro caso a ausência de equivalências ao 1º ano de mestrado que fez com que este não tivesse continuidade e ainda para outro docente o facto de ter voltado a desempenhar funções ao nível da gestão e da liderança escolar fê-lo interromper o percurso.

Resumindo, verificámos que prevalece a vontade por parte dos docentes com FPG em continuarem a investir na sua formação, registando-se inclusivamente a existência de casos com matriculas suspensas. Porém, os motivos condicionantes prendem-se, fundamentalmente, com questões relacionadas com a atividade profissional desempenhada simultaneamente.

Realçando agora as questões do currículo, foi-nos possível destacar três características que, pela sua frequência, ganharam destaque: um currículo com muita prática; um currículo de mestrado que integrou um período de estágio mais duradouro que aquele que foi contemplado na formação inicial e um currículo composto por unidades curriculares relevantes. No entanto, foi-nos permitido registar um conjunto de características identificadas pelos diferentes professores pós-graduados aos currículos das FPG que realizaram. A saber: pouca ou alguma teoria; equilíbrio teoria-prática; permitiu conhecer a prática; muito bom; bem articulado; completo; completo do ponto de vista cultural; interessante; enriquecedor; abrangente; contemplou uma componente pedagógica relevante e defendeu uma abordagem profunda de algumas temáticas.

No que se refere à qualidade do currículo e considerando que poucos participantes partilharam perceções relativamente a esta questão, verificámos que predominou um balanço positivo. Revelaram uma grande satisfação com o currículo das FPG realizadas e houve docentes que recomendaram mesmo as pós-graduações frequentadas. A este propósito foi ainda mencionado o facto de um docente assumir que o currículo da sua FPG não teve quaisquer limitações do ponto de vista das unidades curriculares que o integravam.

Quanto aos currículos das FPG realizadas pelos docentes do CVG percebemos, então, que estes foram caracterizados referindo apenas aspetos positivos muitos deles associados à prática e ao seu valor acrescentado opiniões que acabaram por ser corroboradas com a qualidade identificada.

No que concerne aos aspetos que avaliam positivamente os cursos frequentados pelos diferentes entrevistados, verificámos que o mais referido se relaciona com o facto da FPG permitir a aquisição de conhecimentos. Esta constatação vai ao encontro da perspectiva de Bandeira (s.d.), ao defender que a forma adequada de entender a FPG é como um processo fundamental para a aquisição de conhecimentos específicos de uma profissão. Neste seguimento, foi também assumido que foi um processo muito enriquecedor, da partilha da opinião de que gostaram do curso que frequentaram e da partilha de experiências e ideias existente entre colegas. Contudo, muitos outros aspetos foram mencionados enquanto elementos que avaliam de forma positiva as FPG realizadas pelos docentes do CVG nomeadamente o facto de ser relevante para abrir horizontes, como uma forma de adquirir ferramentas de trabalho, como um contributo importante para organizar o trabalho que se desenvolve enquanto docente e para fundamentar as práticas ou até mesmo para evoluir pessoal e profissionalmente. Ainda neste âmbito, e para além de muitos outros aspetos, também a existência de estágios foi mencionada como um aspeto positivo de mais do que uma FPG realizada. Estes aspetos obrigam-nos a relacioná-los com as expectativas iniciais apontadas pelos diferentes docentes, que surgiram associadas sobretudo a fatores que teriam, como referido anteriormente, efeitos a nível pessoal, na escola e na própria comunidade educativa e investigativa. Nos aspetos que avaliam positivamente as FPG, encontramos elementos que se prevê que tenham essencialmente consequências ao nível da sala de aula e na própria escola. Conseguimos, então, compreender que a satisfação dos docentes transcendeu as suas ideias iniciais relativamente à formação que escolheram tendo considerado como mais-valias fatores que não tinham determinado a sua escolha.

Por sua vez, no âmbito da avaliação negativa do curso frequentado, destacou-se o facto de mais do que um entrevistado considerar que a FPG que realizou ter sido insuficiente do ponto de vista da aquisição de conhecimentos e também o facto de ser assumido por mais do que um docente que não adquiririam muitos conhecimentos na sua pós-graduação. Neste âmbito foram mencionados outros aspetos e características que avaliaram negativamente as diferentes FPG, como por exemplo: os estágios de curta duração e insuficientes; formação repetitiva; muito geral e conteúdos importantes que

não foram explorados.

Considerando as apreciações realizadas pelos pós-graduados do CVG relativamente às FPG frequentadas, conseguimos compreender que os aspetos que se destacaram na avaliação positiva surgiram associados ao contributo das formações para a aquisição de conhecimentos e da mais-valia que foi a dinâmica existente entre colegas. No entanto e em contradição os aspetos mais referidos que avaliam negativamente as FPG, surgiram também associados a lacunas existentes na aquisição de conhecimentos. Outros elementos foram também nos casos de uns docentes assumidos como mais-valias e noutros como lacunas, como por exemplo a questão dos estágios afirmados como um aspeto positivo e noutros casos criticados pela sua duração. Podemos, assim, refletir em torno dos pontos fortes de algumas formações serem efetivamente os pontos fracos de outras revelando uma falta de coerência entre os resultados e os efeitos das diferentes FPG frequentadas.

Quanto à avaliação do processo foi notória a grande dificuldade apontada pelos docentes que teceram considerações a este propósito de conjugar a FPG com as aulas no CVG, fator este também anteriormente referido como uma das limitações à continuidade do curso pós-graduado. Foi também avaliado o processo como uma etapa pautada por limitações de carácter pessoal e caracterizado ainda como cansativo, enriquecedor e sem limitações exteriores.

A avaliação da instituição onde foi frequentada a FPG de cada um dos docentes contou apenas com uma perceção que revelou satisfação com o apoio que recebeu.

Por fim, e ainda num contexto das apreciações avaliativas relativas agora aos docentes responsáveis pelas muitas unidades curriculares contempladas nas diferentes FPG, destacou-se a ideia dos professores pós-graduados assumirem que se tratavam de docentes conhecidos na área. Não se verificou nenhuma opinião negativa a este respeito.

Distinções

No que diz respeito a possíveis elementos diferenciadores entre professores com e sem FPG no CVG, salienta-se o facto da maioria daqueles que se pronunciaram a este respeito assumirem que não há grandes diferenças. Neste âmbito, também predominou a opinião de muitos dos docentes que garantiram não haver qualquer distinção. Neste seguimento, foram mencionados variados aspetos que caracterizam os professores com FPG, no entanto prevalece a ideia de não serem distinguidos monetariamente. Aqui surgiram ainda características associadas aos comportamentos e atitudes dos professores

em sala de aula, nomeadamente o à-vontade, a confiança, a forma como gerem certas situações e como se afirmam. Podemos ainda verificar que do ponto de vista dos conhecimentos científicos apenas um docente referiu que reconhece que estes professores não são tão específicos na sua área disciplinar. Consequentemente, constatámos que apesar de se destacar a ideia de haver poucas ou nenhuma diferenciações no CVG entre aqueles que realizaram FPG e aqueles que não ingressaram em cursos pós-graduados, as características distintivas apresentadas referem-se, essencialmente, a questões comportamentais não sendo contemplados aspetos direcionados exclusivamente para o desempenho enquanto docentes.

Ainda no contexto das distinções que foram feitas entre um professor com e sem FPG, foram partilhadas quatro ideias que nos levam a refletir sobre o reconhecimento das FPG. Uma das ideias está associada ao facto da formação inicial já ser ou não direcionada para o ensino; outra relaciona-se com a existência de haver bons profissionais independentemente da FPG que possam ou não ter realizado; outra noção surgiu associada à experiência que prevalece às pós-graduações e por fim, uma quarta opinião, teve como foco a forma como o empregador encara as licenciaturas e as FPG que são feitas, assumindo que as licenciaturas de cinco anos são equivalentes a um mestrado. Todos estes elementos acabam por, implicitamente, desvirtuar a FPG seja por se tratar ou não de um complemento à formação inicial, pelas características que fazem com que se seja um bom profissional independentemente da formação acrescida que se possa realizar, por equiparar a FPG à experiência ou mesmo pelas conceções que se tem dos cursos pós-graduados.

Considerando os fatores que distinguem cada um dos entrevistados pós-graduados dos colegas foram muitos os aspetos referidos, destacando-se por ter sido mencionado por mais do que um entrevistado, o facto de não serem distinguidos pela formação, mas sim por características pessoais, havendo ainda quem assuma que nada o diferencia. Este aspeto relaciona-se também com a ideia partilhada de que a FPG é muitas vezes posta em igualdade de circunstâncias com a experiência.

No entanto, encontrámos variados fatores reconhecidos pelos entrevistados que os distinguem dos colegas como sendo, por exemplo, ter mais competências e mais conhecimentos, ter a possibilidade de ocupar um determinado cargo, ter uma forma diferente de ver as coisas, ter gosto pela aprendizagem e ter ideias atuais e inovadoras.

Podemos ainda identificar aspetos estreitamente relacionados com as aprendizagens dos alunos ao haver docentes que assumiram que aquilo que os distingue

passa pela capacidade de integrar melhor os assuntos e os alunos através de exemplos, a motivação que dão àqueles que ensinam para quererem aprender mais, a capacidade que têm de identificar limitações a diferentes níveis nos alunos e os modelos de ensino que adotam.

Facilmente os docentes pós-graduados do CVG identificaram inúmeras características que os distinguem dos restantes colegas associadas, para além das características pessoais, a questões com implicações práticas a nível pessoal, na escola e na sala de aula com uma estreita relação com as aprendizagens dos alunos. Quando analisámos os aspetos que distinguem um docente com de um docente sem FPG no CVG não nos foi possível identificar estas noções. Assim, conseguimos justificar esta questão pelo facto de no Colégio não ser dada efetivamente importância nem ser reconhecida a mais-valia que é a FPG dos professores ou pelo facto dos docentes conseguirem reconhecer as suas próprias características, mas não conhecem o trabalho e as intervenções dos colegas.

Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada

No que concerne aos estímulos criados pelo próprio professor para realizar FPG foi apenas referida a vontade do docente para ingressar num curso de pós-graduação.

Já quanto aos estímulos criados pelo CVG foi consensual o reconhecimento da ausência de estímulos para a realização de FPG. Foram mencionados, numa percentagem significativa, o apoio dado pelo CVG para a realização desta formação e o reconhecimento pessoal por parte do Colégio aquando da realização destes cursos. Os poucos incentivos referidos são posteriores à FPG e não como estimuladores à sua realização. Houve ainda quem referisse que a FPG não é encarada como uma mais-valia para o próprio Colégio.

Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

No que diz respeito à importância concedida à FC todos os docentes que se referiram a esta questão assumiram que esta é defendida pelo Colégio que lhe reconhece muita importância, é reconhecida como uma mais-valia e como uma forma de abrir horizontes. Confrontando estas perceções com outras declarações que revelam implícita e explicitamente a ausência de reconhecimento da FPG no CVG somos levados a questionar que perceções fundamentam estas posições em detrimento daquelas que defendem a FC enquanto valor acrescentado para o docente e para a instituição.

Impacto da Formação Pós-Graduada assumido pelos professores com Formação Pós-Graduada

Focando aqui a nossa atenção nas questões do impacto da FPG verificámos que a nível pessoal (auto-impacto), o nível emergente das entrevistas realizadas, destacou-se pela sua referência o enriquecimento/ realização pessoal como efeito das formações frequentadas, seguindo-se da ausência de qualquer tipo de bonificação na carreira. O primeiro destes elementos foi também referido como uma das principais razões que levaram os docentes do CVG a ingressarem na sua FPG permitindo assim afirmar que a relação entre o motivo e o resultado é de grande proximidade. Já no que se refere às questões associadas à bonificação na carreira conseguimos verificar que este não foi um dos motivos mais mencionados pelos docentes como determinante para a realização de um curso pós-graduado, no entanto emergiu enquanto o único impacto negativo do mesmo. Registámos ainda diferentes efeitos pessoais a nível sentimental, sendo também assumida a FPG como uma forma de acrescentar valor à própria vida, como um processo com efeitos até mesmo na seleção de literatura, na compreensão dos outros e no voltar a desempenhar o papel de estudante e pensar como tal, assim como no despertar do gosto pelo saber.

No que diz respeito ao impacto da FPG na sala de aula (micro-impacto) assinalámos apenas um efeito referido por mais do que um entrevistado ao se afirmarem como profissionais diferentes. Porém, foram muitos os efeitos mencionados de natureza cognitiva e pedagógica. No que diz respeito ao impacto na sala de aula, mas sentido a nível cognitivo falamos, por exemplo, de haver relatos que dão conta do professor se ter tornado mais consciente, mais insatisfeito e mais reflexivo. Já no que se refere ao impacto na sala de aula com consequências a nível pedagógico, referimo-nos sobretudo a implicações ao nível da alteração ou adoção de novas estratégias e de recursos. Estes efeitos remetem-nos precisamente para uma evolução dos docentes enquanto pessoas e profissionais o que valida a FPG ao corroborar com a perspetiva de Correia (2008) que defende que o desempenho, tal como a prática pedagógica dos docentes traduzem a formação que realizaram. Podemos ainda constatar a existência de efeitos da FPG com repercussões diretas ao nível da aprendizagem dos alunos ao ser partilhada a ideia da FPG ter contribuído para que se tivesse tornado um professor mais preparado, mais competente ao nível da pedagogia e da psicologia, ter passado a adequar as práticas e a melhorá-las visando o sucesso educativo dos alunos, ter desenvolvido competências

para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, o tema da tese realizada ter tido influência ou ter ajudado no trabalho que realiza. É-nos também permitido compreender um possível impacto indireto da FPG na sala de aula e nas aprendizagens dos alunos como resultado da aplicação de conhecimentos na elaboração da planificação que é feita das aulas. Estas consequências revelam, assim, os possíveis efeitos que as FPG frequentadas por professores podem ter na aprendizagem dos alunos, direta ou indiretamente, através das suas práticas ou das relações pedagógicas que estabelecem.

No que se refere ao impacto sentido na escola (meso-impacto), verificámos uma multiplicidade de efeitos que acabam por se manifestar, no entanto não registámos a existência do mesmo efeito sentido por mais do que um docente. As consequências desta FPG refletem-se na aplicação de conhecimentos no CVG e em espaços específicos do Colégio; nas relações e interações estabelecidas; na alteração da forma de trabalhar com os colegas e do reconhecido por parte destes; na articulação e justificação da prática com a teoria; na partilha com os colegas e formação dos mesmos; na dinamização e motivação para a utilização de espaços; na sistematização do trabalho; no desenvolvimento e implementação de projetos; na utilização pelos colegas dos materiais disponibilizados e na integração de conteúdos interativos, assim como na forma de ensinar os alunos a olhar para as coisas. Na escola os efeitos da FPG são, sobretudo, de alteração e adoção de comportamentos e das interações revelando contributos ao nível da prática, da informação e formação dos pares, da dinamização e da perceção de espaços, contextos e situações.

Por fim, quanto ao macro-impacto, ou seja, o impacto sentido nas práticas investigativas e educativas na comunidade, constatou-se a existência de um maior reconhecimento e credibilidade das competências desenvolvidas e ainda verificámos que um docente procura permanente junto da comunidade compreender que lacunas tem do ponto de vista profissional.

No contexto do impacto das diferentes FPG, considerando a análise dos dois planos de formação facultados pelos docentes do CVG, verificámos que ambos tinham implícitos a adoção e/ ou alteração de práticas na escola e apenas um em vários contextos e não apenas na sala de aula, sendo estes os níveis onde se deveriam sentir os maiores impactos.

Comentários críticos

No que respeita aos comentários críticos dirigidos à escola percebemos que a

grande maioria dos docentes que se pronunciaram a este respeito criticaram o facto do Colégio não aproveitar as formações dos professores defendendo que estes poderiam ter outras intervenções na instituição. Estes aspetos remetem-nos para diferentes perceções partilhadas pelos docentes que podem justificar a falta de aproveitamento das formações realizadas pelos docentes nomeadamente a falta de reconhecimento da sua importância e dos seus possíveis efeitos.

Criticado por mais do que um docente foi também o excesso de trabalho no Colégio associado à impossibilidade nestas condições de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e à dificuldade de conciliar com o trabalho a Universidade. Estas questões emergiram também anteriormente como limitações para a continuidade da FPG.

No entanto surgiram também críticas negativas associadas ao trabalho isolado que as escolas desenvolvem, ao serem contratados formadores mesmo quando existem professores do Colégio com formação para o fazer e ainda ao facto de reconhecer que mesmo com mais formação não teria mais benefícios monetários. Positivamente foi apenas apontado o facto de ser pedido aos professores para partilharem com os colegas os conhecimentos adquiridos na FPG. Aqui deparamo-nos com ideias contraditórias quando comparadas com os efeitos apontados das formações realizadas, não esquecendo que em causa está a análise de formações díspares e de diferentes docentes. Ainda assim continuamos a encontrar questões como a da formação dos colegas que foi mencionada como um efeito sentido a nível meso e que surge como uma crítica o que nos pode levar a questionar, então, que benefícios terá a instituição na contratação de formadores externos e que entraves existem na mobilização de docentes para outros cargos ou funções.

Quanto à direção, a falta de valorização da FPG por parte do empregador foi a crítica comum feita pelos entrevistados. À direção foi ainda apontado o facto de mesmo com mais formação, independentemente da maior confiança que pudessem ter no desempenho, não teria nenhum benefício em termos monetários e o facto da experiência ser mais valorizada em detrimento da formação. As críticas à direção foram surgindo noutros pontos de análise como os incentivos dados pelo Colégio à FPG, o impacto da formação, entre outros, o que faz com que se discutam questões associadas a uma remuneração que poderá não corresponder a uma maior qualificação e à experiência que poderá, para entidades empregadoras, uma vez que aqui falamos de uma instituição privada, ser sinónimo de mais competências. Será que aqueles que têm menos anos de

serviço, mas que apostam no desenvolvimento das suas competências poderão ser equiparados aos profissionais que tendo mais anos de serviço mantêm as suas práticas independentemente das mudanças que pautaram o mundo atual? Será que falamos também na educação de “mão de obra barata e qualificada”?

Ainda no seguimento dos comentários críticos tecidos pelos diferentes entrevistados à Universidade foi apontado apenas o facto de haver professores com muita formação, porém com pouca prática e o facto da formação ser geral, sendo defendida uma formação mais específica.

No âmbito das críticas dirigidas à Tutela não verificámos a existência de críticas comuns dirigidas por mais do que um docente, no entanto os aspetos referidos ficaram marcados pela diversidade. À Tutela foi então criticado o facto de fazer muito pouco, de não haver dissociação em termos de reconhecimento entre aqueles que fazem muito e os que fazem pouco; o hiato existente entre a Tutela e a realidade das escolas e ainda a grande exigência que é feita aos professores. Estes aspetos foram também sendo mencionados enquanto críticas e enquanto efeitos e avaliação negativa das FPG realizadas.

As críticas feitas à Tutela foram também no âmbito da formação de professores, criticando a perda de qualidade, a ausência ou pouca formação de professores que se faz e a inadequação da formação promovida pelos centros de formação. Então, se a formação de professores perde qualidade, se não existe uma adequação desta à realidade, se a tendência é para vulgarizar a formação de professores e se a FPG também não é assumida como uma mais-valia podemos discutir o futuro da formação de professores, das escolas, do ensino e da aprendizagem. Será que caminhamos para um processo de ensino-aprendizagem que se limita aos conhecimentos adquiridos pelos professores aquando da sua formação inicial? E daqui por três décadas serão esses os mesmos conhecimentos, as mesmas estratégias e ferramentas utilizadas por estes docentes?

Por fim, às políticas foi criticado apenas a ausência de valorização da formação.

Neste contexto de críticas associadas à formação de professores, independentemente a quem foram dirigidas, importa recuperar aspetos da literatura que defendem que a formação de professores deverá forma-los para a sua prática profissional, mas encarar esta prática também como um processo que necessita de uma atualização e melhoria permanentes (Correia,2008).

A potencialização da Formação Pós-Graduada

No que respeita às dificuldades na potencialização da FPG foram identificados dois entraves: o excesso de trabalho e a falta de predisposição dos colegas para participarem de momentos de partilha e de transmissão de conhecimentos.

Sugestões/ propostas

Das sugestões dirigidas aos professores apenas duas foram referidas por mais do que um docente: que apostem na FPG e que nunca deixem de querer aprender. No entanto foram ainda direcionadas muitas sugestões que foram ao encontro, entre outras, de uma atualização e adaptação constantes, de reflexões sobre as práticas, de transmitir aos alunos a vontade de querer saber mais, de não fazer FPG por ser obrigatória, mas que se motivem pessoalmente independentemente das mais-valias profissionais, que partilhem as suas experiências com os colegas e que consigam aliar os seus gostos pessoais às necessidades da instituição onde lecionam.

À escola destacaram-se as sugestões de se rentabilizar as FPG e de se promover a partilha entre os colegas. Foi ainda proposto que apostem na FPG, que se promova a formação em áreas distintas e formação prática e específica. Foi também sugerido que se criem facilidades de horário para os professores durante o período em que realizam a FPG e que se motivem os docentes a ingressarem em cursos de pós-graduação.

À direção foram dirigidas sugestões que vão no sentido de um maior conhecimento das formações que têm os professores do Colégio, mas também do que contempla cada grau académico. Os professores sugeriram ainda que houvesse tempo para momentos de partilha com os colegas, que propusessem a realização de FPG aos seus docentes e que a contratação dos mesmos fosse feita com base na formação e não por se tratar de um docente menos dispendioso por ter menos habilitações.

Para o curso as propostas foram ao nível da organização e conteúdo. Em termos de organização foi sugerido que o mestrado em Educação de Infância seja de dois anos e que as didáticas sejam contempladas todas na licenciatura; um docente sugeriu ainda que o mestrado contemplasse apenas a vertente prática, tal como a existência de estágio desde o 1º ano do mestrado. Quanto à sugestão feita ao nível do conteúdo foi proposto que o mestrado em Educação Moral e Religiosa contemplasse unidades curriculares de informática e que se trabalhassem estratégias de ensino-aprendizagem.

À Universidade foi proposto que sejam feitas mais intervenções na escola por pessoas da Universidade. Já à Tutela foi sugerido dar visibilidade aos cursos pós-

graduados, estabelecer relações de proximidade entre a Tutela e as escolas, criar incentivos à FPG e ainda estabelecer formas de diferenciar um docente com e sem FPG. Por último, às políticas foi somente sugerido que se incentive a investigação, assim como a aprendizagem e o trabalho.

As sugestões deixadas pelos docentes pós-graduados do CVG foram sobretudo no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, da potencialização dos efeitos da FPG e da compreensão da mais-valia que esta formação poderá ser para o professor, para a escola, para o ensino e para a aprendizagem. As propostas foram também no sentido da promoção de ligações mais estreitas entre as escolas e as Universidades para que também as formações surjam como resposta a necessidades reais, da criação de condições para a realização destas formações e do reconhecimento das mesmas.

b) As lideranças

Prática profissional

Iniciando este percurso de apresentação e discussão dos resultados pelos diferentes aspetos que dizem respeito à prática profissional dos professores que desempenham cargos de gestão e liderança no CVG verificámos que todos eles têm mais de 30 anos de carreira, pelo que nos é permitido assumir que nesta instituição são os mais experientes aqueles que assumem funções de direção e coordenação, uma vez que nos referimos ao diretor e a coordenadores de ciclo.

Relativamente às instituições onde lecionaram antes de integrar o Colégio em estudo constatámos relativamente aos participantes que fizeram referência a este aspeto que um docente líder e com FPG passou por escolas da rede pública e outro já tinha experiência noutro colégio privado.

Ainda no âmbito da prática profissional registámos que o desempenho de funções como a de presidente do conselho diretivo, diretor de turma, coordenador de ciclo integram o currículo de docentes líderes e que também frequentaram cursos de pós-graduação.

Instituição atual

No que concerne aos anos de lecionação no CVG os docentes mais antigos e aqueles que não realizaram FPG fazem parte do corpo docente há “mais de 30 anos” e o mais recente há “menos de 5 anos”, registando-se ainda um professor situado no

intervalo dos “21 – 30 anos” tendo estes dois últimos FPG.

Cargos de gestão e liderança

Os cargos de gestão e liderança no CVG foram ocupados pelos diferentes entrevistados em períodos distintos, sendo que o mais recente assume as funções há três anos e o mais antigo há vinte anos.

Verificámos, a propósito das dificuldades no desempenho do cargo, que um dos docentes mencionou a falta de aceitação por parte dos colegas e a necessidade de ter de prestar provas dos seus conhecimentos e habilitações para o desempenho das funções enquanto coordenador de ciclo.

Foi-nos ainda possível constatar que dois dos docentes que ocupam cargos de liderança são também professores pós-graduados; no entanto para nenhum a FPG determinou a atribuição do seu cargo, tendo sido consequência de um convite por parte do diretor e de características pessoais. Já os outros docentes a quem foram atribuídos cargos de liderança devem-no também a um convite realizado pelo antigo diretor do Colégio e ao percurso realizado. Verificámos, assim, que, em contextos diferentes e por motivos distintos, dois dos quatro entrevistados aqui referidos ocuparam o cargo por convite. Deste modo quer o facto do desempenho de funções de liderança se dever a convites, a características pessoais ou ao percurso profissional realizado até então esta realidade leva-nos a questionar a importância dada ou não às competências desenvolvidas, à formação realizada e à experiência. Podemos indagar, afinal, quais as competências que se espera que tenha um diretor ou um coordenador de ciclo, como é que se desenvolvem essas competências e como é que se adquirem os conhecimentos necessários ao exercício das suas funções. Neste âmbito é-nos ainda permitido questionar se a experiência enquanto docente independentemente da área científica disciplinar a que está associado será suficiente para um desempenho adequado, eficiente e eficaz dos diferentes cargos, não esquecendo que mesmo não tendo sido um critério para a seleção dois dos docentes líderes possuem atualmente FPG.

Distinções

No que respeita aos aspetos que distinguem os professores que frequentaram FPG daqueles que pelo contrário não possuem experiência neste âmbito constatámos que não são patentes possíveis distinções a este nível reconhecidas pelos elementos que ocupam cargos de gestão e liderança no CVG. Neste contexto inclusivamente dois dos quatro docentes afirmam mesmo que não é feita distinção pela FPG concluída. No

entanto os quatro professores apresentaram inúmeros aspetos que caracterizam os professores com FPG sendo que ainda assim a maioria afirmou que estes têm o mesmo reconhecimento daqueles que não realizaram pós-graduação. As características dos docentes com FPG reconhecidas pelos elementos com cargos de liderança são ao nível da organização da sala de aula, das estratégias de ensino adotadas, do nível de reflexão, da forma de ver a vida e de encarar o conhecimento e da detenção de um aperfeiçoamento numa determinada área. Estes aspetos permitem-nos, deste modo, constatar um reconhecimento por parte das lideranças de um número significativo de qualidades consequentes da FPG frequentada pelos diferentes professores mesmo que não assumam a existência de qualquer distinção feita no Colégio nem de reconhecimento. Permitem-nos também afirmar que as qualidades identificadas são sobretudo qualidades que terão efeitos na sala de aula.

Ainda no seguimento dos elementos distintivos dos professores com e sem FPG por aqueles que desempenham funções de liderança e que não realizaram qualquer curso de pós-graduação, foi afirmado, e aqui destacamos, o facto de aqueles que não realizaram cursos pós-graduados terem também níveis de empenho elevados, mas que por outro lado entram num processo de cristalização. Foi também referido que não é exequível verificar se um professor com FPG é melhor ou pior professor como consequência da FPG realizada, tal como foi também salientado por um docente líder e com FPG que há bons professores com e sem FPG. Estas últimas perceções permitem-nos identificar a defesa da FPG por parte das lideranças não no sentido de contribuir para que o professor se torne um melhor profissional, mas que não se torne um profissional estagnado, uma vez que não foi referido por nenhum dos participantes o facto de um docente sem FPG ser pior professor do que aquele que integrou um curso pós-graduado.

Estímulos para fazer Formação Pós-Graduada

Quanto aos estímulos para realizar FPG verificámos que aqueles que são criados pelo próprio professor para os entrevistados que se pronunciaram sobre esta questão estão relacionados com a vontade própria do docente em prosseguir com a sua formação, uma ideia assumida por um líder detentor de FPG, e também com o facto de não quererem ficar para trás. Esta última ideia partilhada por um docente com cargos de liderança, mas sem FPG.

Já no que concerne aos estímulos dados pelo CVG para a realização de FPG,

verificámos que não são reconhecidos por um docente líder pós-graduado, e que, na opinião manifestada por um docente líder, mas sem FPG, já existiram mais. No entanto, mesmo sem serem reconhecidos incentivos dados pelo CVG pelos quatro docentes que ocupam cargos de gestão e liderança. estes mencionaram alguns tipos de estímulos. Assim, no que respeita aos tipos de estímulos dados pelo CVG por aqueles que não frequentaram FPG, foram reconhecidos os seguintes: apoio dado aos professores que decidem fazer FPG; não são criados entraves à frequência de cursos de pós-graduação; são dados estímulos afetivos; há momentos que são criados para que os professores possam partilhar as suas aprendizagens e os docentes são chamados para intervirem no Colégio. Neste contexto foi-nos possível verificar também que mais do que um docente sem FPG garantiram que o CVG cria facilidades de horário para aqueles que voltam à Universidade. Por sua vez, foi mencionado, por um docente com FPG e que também desempenha funções de liderança, o facto de o diretor facilitar aos professores que optam por investir na FPG a gestão do trabalho no Colégio. Neste âmbito foi mencionado, por um docente com e outro sem FPG, que não há quaisquer estímulos monetários dados pela instituição.

Ainda no contexto dos estímulos dados para a realização de FPG dois docentes com e sem FPG, mas ambos a desempenharem funções de liderança no CVG, referiram que os incentivos dados pela instituição se destinam à formação, mas não a FPG, acrescentando um participante sem FPG que não há no Colégio uma política de incentivo às pós-graduações.

Podemos também destacar o facto de que nenhum dos elementos que desempenham funções ao nível da gestão e liderança escolar tenha identificado qualquer incentivo no domínio dos estímulos dados pela Tutela à FPG.

Em suma, no que respeita aos estímulos criados pelo próprio docente constatámos que nenhum surge associado à necessidade de crescimento profissional, mas à vontade individual, independentemente dos motivos que levam a este desejo e à comparação com a evolução profissional dos colegas. Já no domínio dos estímulos criados pelo Colégio constatámos que a maioria dos incentivos foram mencionados por docentes que não frequentaram FPG, sendo de referir que aqui está incluído o diretor, fazendo-nos compreender que os incentivos mencionados não são impulsionadores à realização de FPG, mas quase consequentes, uma vez que se referem a momentos posteriores a esta formação ou ao decurso da mesma. É-nos também possível destacar o facto de ter sido referida a importância concedida à formação, porém não à FPG.

Relativamente aos estímulos dados pela Tutela não houve qualquer reconhecimento de incentivos para a realização de cursos pós-graduados.

Formação Pós-Graduada vs. Formação Contínua

No que diz respeito à importância da FC para aqueles que ocupam cargos de liderança, todos eles sem FPG e que se pronunciaram a este propósito, permitiram-nos verificar um reconhecimento da FC para a habilitação de docentes no que respeita a um melhor desempenho ao serem munidos com novas e melhores ferramentas de trabalho. Neste seguimento foi também referida a existência de um plano de formação da responsabilidade do CVG que visa responder de forma imediata às necessidades dos professores, sendo ainda acrescentado neste domínio que o Colégio suporta os custos da FC podendo ser este um elemento revelador da importância que esta formação tem na instituição.

Já numa perspetiva comparativa entre a FC e a FPG para o único docente com cargos de liderança e sem FPG que teceu considerações a este respeito a FC não é reconhecida como tendo a mesma abrangência e como um processo que não proporciona a mesma aquisição de conhecimentos. Este aspeto permite-nos verificar que existem ideias díspares relativamente às finalidades da FC e da FPG, uma vez que ao existirem docentes que assumem a FC como uma prática importante para um melhor desempenho e por outro lado verificamos a perceção de quem também não realizou formação ao nível da pós-graduação, mas que lhe reconhece uma maior abrangência e como um processo que permite uma maior aquisição de conhecimentos.

(Re)conhecimento da Formação Pós-Graduada pelas lideranças

No que concerne ao conhecimento que os líderes têm dos professores com FPG no CVG verificámos que todos conseguem identificar os colegas que frequentaram cursos de pós-graduação, assumindo dois deles que conhecem o que alguns dos colegas andam a fazer e o percurso que desenvolvem na Universidade, contrariamente a um dos participantes que assumiu não saber que trabalho é feito pelos colegas sabendo somente que concluíram um curso pós-graduado.

Associado ao conhecimento que se tem dos docentes com FPG emergiram também as questões aliadas às competências daqueles que frequentaram cursos de pós-graduação e que são ou não reconhecidas pelos docentes com cargos de liderança. Foram, assim, algumas as competências que aqueles que desempenham cargos de liderança reconheceram aos colegas com FPG com os quais trabalham como sendo a

adoção de estratégias de aprendizagem excepcionais; serem detentores de mais capacidades e mais competentes. No entanto, houve também entrevistados líderes que mesmo apontando algumas competências afirmaram que há professores mais competentes do que outros, que as competências de cada um estão estreitamente relacionadas com as características pessoais e ainda que essas competências resultantes da FPG não são visíveis. Ainda neste contexto foi mencionado que não se nota diferença na prática entre os que têm ou não FPG e ainda um docente com cargos de liderança ao se pronunciar sobre as competências assumiu que não toma atenção a esses conhecimentos e capacidades enquanto consequência da FPG.

Estes aspetos remetem-nos também para a gestão que é feita dos recursos humanos por aqueles que ocupam cargos de liderança tendo a maioria afirmado que consideram a FPG realizada pelos colegas na distribuição que fazem de tarefas, cargos ou funções, reconhecendo apenas um dos elementos que não considera a pós-graduação como um critério na distribuição que faz. Um dos líderes participantes na investigação assumiu que na distribuição que realiza considera a formação e não apenas o perfil dos outros professores, enquanto os restantes e sendo a maioria privilegiam as competências pessoais e os perfis em detrimento da FPG. Entrando em contradição com as afirmações realizadas um dos docentes que assumiu considerar a FPG na distribuição que faz acabou também por afirmar que não lhe compete a ele fazer essa distribuição e outro revelou não haver cargos a distribuir.

Ainda no contexto da gestão dos recursos humanos um dos líderes defendeu que sempre procurou conhecer os colegas com os quais trabalha para ter legitimidade para exigir e responsabilizar em função das competências de cada um, constituindo um elemento fundamental para prever os resultados daí consequentes.

Para todos aqueles que desempenham funções de gestão e liderança no CVG e que participaram na presente investigação a FPG foi assumida como um contributo para uma maior eficácia das escolas tendo uma relação direta com a prestação do professor e posteriormente da escola. Somos, assim, levados para um quadro teórico, que como já referido, revela que a crescente aposta na FPG surgiu aliada a uma formação de maior qualidade que explora domínios que ultrapassam a formação inicial e os campos da formação científica disciplinar de cada professor (Leite, 2005). Considerando mais formação sinónimo de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional quando realizada FPG de qualidade estamos, então, perante um contributo para a eficácia das instituições onde estes docentes desempenham funções. Porém, esta afirmação remete-

nos para a questão da rentabilização ou não dos docentes a favor desta eficácia que abordaremos mais adiante.

Neste seguimento, a importância do desenvolvimento de trabalhos de investigação, tendo o Colégio como campo de ação, de forma a compreender o que acontece no exterior foi também uma ideia partilhada por um daqueles que lideram no CVG assumindo que estas práticas relacionadas com a FPG poderão ser contributos para uma maior eficácia das escolas. Neste contexto também se colocou a questão dos *rankings*, ao ser afirmado que não são estes que determinam a eficácia dos estabelecimentos de ensino. Foi também referido o facto de tudo aquilo que era feito antes dos docentes realizarem FPG continuar a ser feito mesmo sendo estes profissionais mais competentes. Neste seguimento, a prestação dos professores foi ainda assumida, por um dos participantes, como uma mais-valia para o Colégio.

Quanto à importância da FPG para o funcionamento das escolas apenas um professor que lidera no Colégio em estudo pronunciou-se a este propósito revelando que os docentes aplicam no CVG os projetos da Universidade constituindo uma mais-valia para a escola essas novas ideias.

Constatámos, ainda, que não há discórdia quanto à opinião daqueles que ocupam cargos de liderança no CVG relativamente ao contributo dado pela FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ainda assim, foram inúmeras as ideias partilhadas associadas a esta questão como seja o facto da formação humana ou do perfil do professor ser mais importante do que a formação académica; a importância de haver professores a realizarem FPG para uma atualização e a consciência por parte dos alunos de quem são os professores mais atualizados.

No caso particular do CVG foi referido, precisamente por considerarem a FPG um contributo para o ensino e para a aprendizagem, que é dado um reforço para a formação e para a FPG. Neste âmbito foi, então, afirmado que o real contributo da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem surge aliado ao facto dos alunos beneficiarem com a interação criada pela mais-valia e conhecimento de um professor com pós-graduação que acaba por complementar a ideia exposta de que a valorização dos professores tem necessariamente reflexos nas aprendizagens dos alunos e que as ferramentas que os professores com pós-graduação trazem permitem fazer um reforço das aprendizagens dos estudantes, das suas próprias aprendizagens e da sua escola. Neste contexto emergiram ainda as perceções de que os professores têm consciência da importância que têm na escola e do seu contributo para o processo de ensino-

aprendizagem, que as escolas que não têm professores com FPG são mais limitadas e mais fechadas e que os professores com FPG não podem ser considerados melhores do que os outros.

Relativamente ao (re)conhecimento das lideranças face à FPG realizada pelos docentes com os quais trabalham, e não esquecendo que dois dos quatro professores que compartilharam aqui as suas percepções são também pós-graduados, verificámos frequentemente a partilha de ideias contraditórias. Neste âmbito constatámos que todos sabem quem são os docentes que realizaram FPG, que a maioria afirmou considerar a FPG na distribuição de tarefas, funções ou cargos que faz, que todos assumiram a FPG como um contributo para uma maior eficácia das escolas e como um contributo para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Todavia, mesmo sendo identificadas características específicas daqueles que realizaram FPG verificámos que nenhum dos discursos se pautou pela coerência a este respeito, uma vez que todos os entrevistados acabaram por destacar as características pessoais e os perfis como fatores determinantes para o desempenho dos professores e os elementos privilegiados na atribuição de cargos ou funções independentemente da FPG que detêm. Foi revelando, inclusivamente, que não são perceptíveis as competências consequentes da FPG, que não são dissociados os que têm dos que não têm esta formação e que não é dada atenção ao valor acrescentado resultante da FPG. Constatámos ainda que apesar de ser afirmado pela maioria dos participantes líderes do CVG que consideram a FPG na distribuição que fazem, metade acabou por revelar, de forma contraditória, que não é da sua responsabilidade e que não há cargos a serem atribuídos.

Quanto ao contributo particular da FPG para o ensino e para a aprendizagem constatámos que foi afirmada a existência de uma aposta na formação, incluindo a FPG, o que vem contradizer as percepções dos mesmos entrevistados no que respeita aos dados referentes à importância concedida à FC e aos estímulos dados pelo Colégio para a realização desta formação. Foi-nos permitido compreender que na perspetiva dos líderes do CVG, e concedendo importância à FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem, esta está estreitamente relacionada com o conhecimento dos docentes e com a interação estabelecida juntamente com as ferramentas de que são munidos, acabando por contribuir não apenas para as aprendizagens dos seus alunos, nem para as suas, mas também da própria instituição onde lecionam.

Perceções/ opiniões das lideranças sobre a Formação Pós-Graduada em geral

No que concerne à avaliação que é feita das FPG em geral registámos apenas aspetos que avaliam positivamente os cursos de pós-graduação, sendo que o facto da FPG possibilitar uma atualização permanente foi o aspeto mais referido. Neste domínio foi também feita alusão à mais-valia que é a aprendizagem que se faz com os colegas, das aprendizagens em si e o contributo que dão à escola e ao ensino em termos de valorização. A FPG é vista por aqueles que ocupam cargos de liderança como um processo importante para compreender os alunos e para atualizar os conhecimentos e quando conjugada com a experiência torna-se um aspeto de valorização dos professores e da instituição escolar.

Notámos que à FPG foi reconhecida importância no que respeita ao contributo que dá para tornar os professores capazes, mas também foi reconhecida importância ao investimento que é feito na FPG e na formação de professores, principalmente quando é feita nas didáticas específicas.

Já no que se refere aos motivos que possivelmente levam os professores a fazerem FPG foi mencionada a vontade dos docentes quererem trabalhar melhor com os alunos permitindo, assim, um melhor desempenho.

Importa referir que no âmbito da realização de cursos de pós-graduação não conseguimos apurar os motivos pelos quais aqueles que ocupam cargos de liderança e que não frequentaram FPG nunca ingressaram em nenhum curso pós-graduado.

As opiniões face à FPG em geral foram notoriamente positivas, destacando-se o contributo reconhecido desta formação para a atualização de conhecimentos com possíveis efeitos ao nível das relações estabelecidas, não descurando a articulação com a experiência no sentido de valorizar não apenas o docente que investe na sua formação como o ensino e a própria escola onde este leciona.

Impacto assumido pelas lideranças

Tendo como grande objetivo da investigação realizada compreender o impacto da FPG a diferentes níveis e tendo emergido da realização das entrevistas o “auto-impacto” como o impacto surtido a nível pessoal, constatámos que nenhum daqueles que ocupam cargos de liderança, inclusive os que realizaram FPG, referem efeitos a este nível.

Já considerando o impacto da FPG na sala de aula (micro-impacto) foi afirmado

que os professores que fazem pós-graduações não alteram as suas práticas como consequência desta formação.

Quanto ao impacto na escola (meso-impacto) este não foi reconhecido por um docente que desconhece esses efeitos, sendo também por outro lamentado não serem mais notórias as suas consequências. Em contradição, foi também referido que o impacto na escola é grande sem ser dada muita importância à FPG.

Por fim ao nível das práticas investigativas e educativas na comunidade os efeitos da FPG também não foram reconhecidos por nenhum docente com cargo de liderança participantes na investigação desenvolvida.

No âmbito do impacto da FPG identificado pelas lideranças, inclusivamente por aqueles que realizaram formações ao nível da pós-graduação, somos levados a questionar o verdadeiro significado destas formações para aqueles que lideram, uma vez que poucos foram os efeitos assumidos e aqueles que foram mencionados surgiram de forma abrangente e sem qualquer exatidão. Mesmo tendo reconhecido o contributo da FPG para uma maior eficácia das escolas e para melhoria do ensino e da aprendizagem, as perceções dos docentes do CVG que desempenham funções ao nível da gestão e liderança escolar conduzem-nos, na sua maioria, para uma ideia desacreditada na FPG e dos seus possíveis efeitos.

Como afirmado por Pombo e Costa (2009) a avaliação das FPG e dos efeitos, resultaram do aumento da oferta e da necessidade de entender como é que se estabelece a relação entre a formação, a investigação e as práticas dos professores. Todavia, parece-nos que esta necessidade de avaliar os cursos de pós-graduação deveria ser da responsabilidade das Universidades, das escolas, das direcções, da Tutela e até mesmo das políticas de forma a procurar conhecer os impactos e como tal conseguir abrangência e exatidão nas perceções face aos cursos pós-graduados e consequentemente revelar a eficácia dos próprios cursos, um dos propósitos da realização de uma avaliação apresentados por Kirkpatrick (1998).

Comentários críticos

Os professores e a própria escola foram alvo de críticas por parte daqueles que exercem funções de liderança no CVG. No que respeita aos comentários críticos tecidos aos próprios professores percebemos que estes têm naturezas diferentes: por um lado, aqueles que não fizeram FPG criticam os motivos que fazem com que os docentes não enveredem por uma FPG e, por outro lado, aqueles que realizaram formação ao

nível da pós-graduação os comentários remetem para as intenções subjacentes a essa formação. Assim, por aqueles que não frequentaram cursos de pós-graduação foi apontado o facto dos professores em início de carreira terem tendência para estagnar e a falta de tempo muitas vezes utilizada como justificação para a falta de investimento na formação. Já aqueles que realizaram FPG criticaram as situações em que esta é realizada sem um propósito e lamentaram os professores não frequentarem mais cursos pós-graduados.

Já relativamente à escola foi criticado apenas por um docente com FPG o facto da escola não ir a nenhuma Universidade.

A potencialização da Formação Pós-Graduada

Quanto às dificuldades em potencializar a FPG o único entrave apontado foi por um docente sem FPG ao ter afirmado que não é fácil avaliar e recompensar o mérito dos professores.

Sugestões/ propostas

Tendo como foco da investigação realizada a avaliação do impacto da FPG nos professores e nas escolas, não podemos descurar a ideia de que todo e qualquer tipo de avaliação está associada a questões de qualidade visando, posteriormente, um processo de melhoria (Pereira & Costa, 2004). É precisamente visando a melhoria que foram apresentadas pelos diferentes participantes na investigação inúmeras sugestões com destinatários distintos.

No que se refere às sugestões ou propostas dirigidas pelos docentes com cargos de liderança no CVG para os professores destacaram-se, notoriamente, a sugestão para apostarem na FPG – a única sugestão deixada por um líder com FPG - e que façam uma atualização permanente. Registámos ainda a sugestão de que esta FPG seja feita nas áreas onde o professor se sente mais fragilizado, que se mantenham ligados à Faculdade não se limitando à própria escola e que seja feita formação mesmo que esta não aconteça na Universidade.

Já relativamente às propostas deixadas para a escola verificámos que apenas uma foi da responsabilidade de um líder que não realizou FPG sugerindo então que se avaliem e que se compensem ou se reconheça o mérito daqueles que investem na formação. No entanto, por aqueles que frequentaram cursos de FPG e que a par desempenham funções de gestão e liderança escolar, registámos a proposta da escola incentivar os professores a fazer FPG, que se perceba em que áreas investiram os

professores e que sejam mobilizados para a formação dos colegas.

No que diz respeito às sugestões dirigidas à Universidade apenas um docente com FPG sugeriu o fim das burocracias, enquanto as restantes propostas foram no sentido da criação de cursos de curta duração e de um estreitamento das relações entre a Universidade e as escolas.

Por fim as sugestões dirigidas à Tutela foram endereçadas por aqueles que ocupam cargos de liderança e que não frequentaram cursos de pós-graduação. As propostas destes professores direccionam-se para uma maior preocupação com a eficácia das escolas, para a existência de bons centros de formação e ainda para a criação de mecanismos que não permitam a estagnação dos docentes.

Sintetizando, verificámos que as sugestões deixadas por aqueles que desempenham cargos de liderança para os professores, para a escola, para a Universidade e para a Tutela vão sobretudo ao encontro do desenvolvimento profissional e da formação constante dos docentes, assim como do entendimento destas formações, da sua recompensa e da sua rentabilização em prol da formação dos pares. Por estes docentes tornou-se também evidente as propostas de redução de aspetos de natureza burocrática, da criação de cursos de duração mais reduzida e da promoção de ligações entre as Universidades e a escola.

4. Conclusões

Considerando a realização do trabalho de investigação empírica e os dados daqui resultantes torna-se neste momento oportuno destacar os aspetos mais emergentes apresentados e discutidos no presente capítulo.

No que concerne à prática profissional nos dois casos em estudo, verificámos que os docentes em início de carreira não são aqueles que mais procuram FPG. Estes dados foram corroborados pelos dados do estudo geral que revelaram que a maioria dos professores com cursos de pós-graduação se encontram entre os 11 e os 20 anos de serviço. Contudo foi-nos permitido constatar uma tendência para uma alteração desta realidade devido ao processo de Bolonha e ao facto de existirem formações iniciais com mestrado integrado ou à necessidade de realizar cursos de mestrado para a obtenção de habilitação para a docência. Este aspeto remete-nos, podendo ser inclusivamente a justificação, para o facto dos professores do 1º CEB serem aqueles que mais frequentam FPG. Neste seguimento, e considerando a sua relação com a instituição na qual exercem funções, verificámos que a grande maioria dos docentes do AELC que contemplaram na

sua trajetória acadêmica cursos pós-graduados pertencem ao Quadro de Escola ou de Agrupamento, tal como revelaram os dados nacionais, o que equivale ao contrato permanente no caso do CVG enquanto instituição privada, evidenciando, assim, que existe uma maior aposta da prossecução da formação académica por parte daqueles que travam vínculos institucionais.

Ainda no contexto da prática profissional e recaindo os dados sobre a caracterização daqueles que desempenham funções de liderança e gestão escolar, constatámos que a maioria são aqueles que têm mais anos de serviço. No caso particular dos dois casos estudados em profundidade apurámos que a atribuição dos cargos de liderança não teve qualquer relação com a formação realizada, sendo maioritariamente resultado de convites feitos pela direção ou pelo diretor. Seguindo esta linha de conclusões relevantes não podemos deixar de referir que apesar de nos dois casos realizados não ter sido feita a identificação do grau académico mais elevado obtido pelos líderes, uma vez que há docentes com cargos de liderança com FPG, é de salvaguardar que os dados consequentes dos questionários aplicados à escala nacional revelaram que a maioria tem pós-graduação, seguindo-se daqueles que concluíram um mestrado e um pequeno número alcançou o grau de doutor.

Relativamente às opiniões dos docentes pós-graduados a propósito dos cursos de FPG em geral destacou-se, nos dois casos em estudo, o reconhecimento da importância desta formação para a aquisição de conhecimentos e para o desempenho profissional dos docentes sobretudo quando associada à formação de professores. Neste âmbito, também pelos professores com cargos de liderança evidenciou-se o contributo reconhecido desta formação para a aquisição e atualização de conhecimentos e a mais-valia para o desenvolvimento profissional dos docentes traduzindo-se em efeitos positivos ao nível da sala de aula e da escola. No entanto do ponto de vista de uma apreciação negativa levantaram-se questões associadas à falta de reconhecimento, de recompensa e de investimento a que esta formação obriga, tendo sido estes aspetos alvo de referência constante na realização de toda a investigação.

No que diz respeito às FPG realizadas pelos docentes concluímos que a área educacional foi a área de eleição para a maioria absoluta dos participantes na investigação em detrimento da área científica disciplinar. Esta opção veio comprovar a realidade retratada através da análise dos questionários aplicados nacionalmente, tal como a predominância de formações específicas realizadas inseridas no domínio das Ciências da Educação de que são exemplo a Gestão e Administração Escolar e a

Supervisão Pedagógica. Ainda assim não podemos descurar o facto de no caso dos docentes do CVG ter dominado as pós-graduações em Educação Pré-escolar e 1º CEB pelo facto de se tratar de mestrados necessários para o exercício da profissão já integrados na formação inicial. Estas formações foram pré e pós-Bolonha, uma vez que a maioria dos cursos pós-graduados frequentados pelos docentes do AELC aconteceram entre 2001 – 2006 com uma pequena diferença daqueles que foram realizados entre 2007 – 2012 sendo este o período em que foram concretizadas também a maioria das FPG dos docentes do CVG.

A realização de cursos, pós-graduados ou não, são pautados por motivos mais ou menos evidentes. As razões mais referidas que determinaram o ingresso dos docentes envolvidos na investigação surgiram associadas à necessidade de aprofundar, adquirir ou atualizar conhecimentos; ao gosto pelo tema, pela aprendizagem e pelo conhecimento; à necessidade de realização/ satisfação pessoal e ao carácter obrigatório da realização do mestrado para o exercício da profissão, sem que a progressão na carreira, um aspeto debatido por muitos dos entrevistados, fosse um dos motivos mais decisivos para a realização da FPG. Contudo, compreendemos que as questões relacionadas com o conhecimento e com a realização pessoal vieram também ao encontro dos dados do estudo geral.

Os motivos de ingresso remetem-nos para o processo e o processo para as estratégias e, neste contexto não podemos deixar de aludir às estratégias de ensino-aprendizagem das FPG frequentadas. Prevaecem, em ambos os casos, a ideia de que as FPG implicaram um trabalho de pesquisa, de investigação, de reflexão, uma leitura permanente e a participação em momentos de partilha e discussão. Estas partilhas transportam-nos precisamente para os planos das FPG analisados onde estão enunciadas estas e outras estratégias associadas à participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Ainda no contexto das estratégias e porque muitas vezes foram no decorrer da investigação aludidas as questões monetárias relacionadas com os cursos de pós-graduação é de mencionar que apenas os docentes do AELC referiram aspetos a este nível. Verificámos, então, que apenas dois professores tiveram apoio financeiro para a realização da sua FPG. Sem apoios financeiros referidos, destacou-se o facto das pós-graduações terem sido realizadas em paralelo com o exercício das funções docentes.

Nos dois casos em estudo constatámos que o número de diplomas de pós-graduação atribuídos é idêntico ao de mestrado considerando apenas as informações resultantes das entrevistas. Todavia, através da análise dos questionários aplicados

registámos uma percentagem de pós-graduações superior à de mestrados sendo no caso do AELC esta diferença muito mais notória. A nível nacional verificou-se que a grande maioria dos respondentes obteve o grau de mestre. De qualquer dos modos os doutoramentos representam uma minoria. Neste âmbito constatámos que no caso do AELC, a maioria dos entrevistados afirmou que as suas formações não corresponderam totalmente ao que esperavam, embora praticamente a mesma percentagem de docentes assumiu que correspondeu, assim como a maioria dos participantes do CVG. A nível nacional, e quanto à relação entre os objetivos que conduziram ao curso pós-graduado e a sua correspondência com a realidade, destacou-se o facto da grande maioria ter mencionado que a FPG correspondeu “bastante” aos objetivos. Falar no grau de satisfação face ao percurso realizado leva-nos a aludir às expetativas dos docentes que nos dois casos eram distintas. No caso do AELC a maioria desejava aprofundar ou adquirir conhecimentos, um dos motivos que também se destacou no CVG, no entanto neste caso a expetativa mais referida estava associada ao enriquecimento/ realização pessoal. Contudo, mesmo não tendo sido mencionadas pela grande parte dos entrevistados, encontrámos, em ambos os casos, razões convergentes partilhadas por mais do que um docente, como a progressão na carreira ou a melhoria financeira, o desenvolvimento profissional associado ao desempenho de outras funções ou cargos. Verificámos ainda que em ambos os casos apesar de haver expetativas associadas a questões de índole pessoal como a confiança e a segurança, estas expetativas surgiram maioritariamente agregadas ao desenvolvimento profissional com possíveis implicações na escola e na sala de aula. Porém, no que concerne ao confronto das expetativas com a realidade apurámos que aquelas que nos casos em estudo se destacaram como tendo ficado mais aquém surgiram relacionadas com a falta de outras abordagens, com a falta de profundidade com que foram trabalhados alguns temas, com a falta de reconhecimento da FPG e com a falta de uma componente prática que resulta na ausência de um saber-fazer.

Concluindo aqui também sobre as questões de natureza curricular confirmámos que não foram unânimes as características que se destacaram nos dois casos analisados. Se por um lado no AELC se evidenciou o facto de se tratarem de currículos exigentes e com um desfasamento entre a teoria e a prática, mesmo que interessantes, organizados e bem estruturados, por outro lado pelos docentes do CVG sobressaiu a ideia de currículos com muita prática, mestrado com estágios com uma duração satisfatória e unidades curriculares importantes. Importa aqui estabelecer uma relação entre esta

crítica mais emergente e o carácter teórico-prático defendido em todos os planos de formação analisados que no caso do AELC revelam-se ter ficado aquém. Independentemente das características mesmo que menos positivas atribuídas aos currículos das FPG realizadas, registou-se uma opinião positiva pela maioria relativamente à qualidade o mesmo, tendo os próprios cursos sido, na sua generalidade, avaliados positivamente. Esta questão, e porque se trata de uma prática avaliativa, remete-nos para as questões da qualidade, que tal como referido na literatura, a própria planificação da formação é o momento anterior a qualquer avaliação com o intuito de determinar a qualidade que se espera que essa avaliação tenha. Desta forma não podemos esquecer que a relatividade do conceito de qualidade é dependente dos critérios ou das experiências dos participantes (Fernandes, 2009).

Ainda no campo da avaliação verificámos que os aspetos que mais marcaram a avaliação positiva estiveram relacionados com a aquisição de conhecimentos e com os momentos de partilha entre colegas, assim como com as relações estabelecidas. Já no que diz respeito à avaliação negativa feita dos cursos realizados, destacou-se no caso dos docentes do AELC a discrepância entre as aprendizagens realizadas na FPG e a prática na escola, assim como a falta de uma componente prática. Por sua vez, no caso dos docentes do CVG salientou-se a insuficiência de conhecimentos adquiridos. Neste seguimento, e apesar dos aspetos menos bem conseguidos do ponto de vista curricular, não podemos afirmar que se trata de FPG sem relevância, uma vez que, recuperando as palavras de Roldão (2013)

“A *relevância* constrói-se no que preferimos designar como uma relação bem conseguida entre o conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele concetual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais o sujeito, perceção de utilidade e usos pessoais e sociais), no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador.” (pp. 25 – 26).

Relativamente aos elementos que diferenciam nos dois casos em estudo os docentes com e sem FPG pelos professores que realizaram esta formação, no caso do agrupamento de escolas a maioria assumiu haver diferenças, já no caso do Colégio reconheceram não haver grande diferenciação tendo mesmo muitos entrevistados assumido não haver qualquer distinção. No entanto confirmámos que em ambos os

casos os elementos diferenciadores apontados com maior frequência surgiram relacionados com o comportamento e atitude e não com as suas competências enquanto docente. Por sua vez, do ponto de vista daqueles que desempenham funções de liderança e gestão escolar constatámos que a generalidade não assume a existência de aspetos que distingam os docentes com e sem FPG nas suas instituições. Contudo, destacaram-se algumas características referidas como sendo a aquisição e aperfeiçoamento de mais conhecimentos que poderão não estar relacionados com as suas áreas de intervenção, mais inovadores, mais reflexivos, com a possibilidade de serem rentabilizados em prol de outros cargos, mais competentes e com uma maior capacidade de liderança. No AELC afirmaram ainda haver distinções ao nível da remuneração enquanto no Colégio revelaram não haver qualquer diferenciação em termos monetários, tendo sido afirmado que o reconhecimento é idêntico. Foram ainda destacadas características que traduzem efeitos ao nível da sala de aula e que mesmo que implicitamente poderão ter consequências nas aprendizagens dos alunos estando relacionadas com a organização da sala de aula e com as estratégias de ensino. Neste seguimento um aspeto relevante foi partilhado pelos docentes sem FPG, mas com cargos de liderança nos dois casos ao defenderem a existência de docentes sem FPG com elevados níveis de empenho.

Quando questionados sobre os aspetos que distinguem o entrevistado dos colegas que não realizaram a sua FPG destacou-se os conhecimentos que têm e a forma de intervir na escola, tal como as abordagens ou perspetivas a nível curricular. No caso particular dos docentes do CVG foi também referida a importância que tem a experiência em detrimento da FPG, assumindo que não são distinguidos pela formação, mas sim por outras características pessoais.

Os aspetos relacionados com os incentivos à realização de FPG levam-nos aqui a concluir que no que respeita aos estímulos criados pelo próprio professor foi unânime e ganhou destaque a perceção de que estes estão associados à vontade e iniciativa pessoal. Por sua vez, no AELC e no CVG foi afirmada pela grande maioria, tanto pelos pós-graduados como pelos docentes que desempenham funções de liderança, a ausência de estímulos dados por estas instituições. No entanto, foram mencionados alguns incentivos à FPG que se destacaram pela sua frequência, tanto pelos docentes com FPG como pelos líderes, como sendo no caso do AELC a possibilidade de realizar cursos pós-graduados sem entraves causados pela instituição e a criação de facilidades de horário durante o curso sendo este último estímulo também referido por líderes do CVG

a que se juntou o apoio dados aos docentes que decidem realizar FPG reconhecido por líderes e também por docentes pós-graduados. Quanto à Tutela, verificou-se que não são reconhecidos incentivos à realização de FPG.

Houve dados resultantes da realização das próprias entrevistas, nomeadamente no que respeita à FC, e que aqui se torna oportuno recuperar, uma vez que constatámos por parte daqueles que se pronunciaram relativamente à FC – docentes com FPG e líderes - o reconhecimento da sua importância identificando-lhe mais-valias. Todavia não passou imune o seu carácter obrigatório e a obtenção de créditos para efeitos de avaliação. Ainda assim a FC foi assumida como menos exigente, menos dispendiosa, proporcionando menos aquisição de conhecimentos e surtindo menos impacto do que a FPG.

Focando aqui as perceções dos líderes face à FPG e à realidade que vivenciam concluímos que por aqueles que desempenham cargos de liderança se destacou o facto de assumirem os docentes pós-graduados, entre outros aspetos, como mais competentes, como tendo mais conhecimentos, mais capazes de refletir sobre o trabalho que desenvolvem, mais capazes de desenvolver projetos e de adotar boas estratégias de ensino e de aprendizagem. Todavia, emergiu por parte dos líderes a ideia de que as competências são inatas relacionadas com as características pessoais o que faz com que existam bons profissionais com e sem FPG. Esta constatação remete-nos para o facto de, mesmo tendo sido afirmado por muitos dos líderes que consideram a FPG na distribuição que fazem de tarefas, cargos ou funções, este não ser o fator mais determinante. Apurámos, ainda, que a FPG é reconhecida pelos líderes como um contributo para a eficácia das escolas surgindo, maioritariamente, associada a questões de índole pessoal. No entanto a FPG foi também considerada por aqueles que desempenham cargos de liderança como um contributo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dependendo da área em que é feita a FPG, tendo sido também assumido que estes docentes se tornam referências para os alunos. Porém, prevaleceu a ideia de que as relações que se estabelecem, o perfil do professor e a própria experiência são mais importantes do que a realização de cursos pós-graduados. É ainda de recuperar a percepção partilhada por líderes do CVG que defenderam que a grande mais-valia da FPG para a melhoria do ensino e da aprendizagem surge associada ao contributo das ferramentas utilizadas e dos conhecimentos do professor com repercussões nas aprendizagens dos alunos e da própria escola.

Tendo a investigação desenvolvida como objetivo principal determinar o impacto da FPG nos professores e nas escolas não podemos esquecer que como refere Roldão *et al* (2000) todos os projetos de formação têm como intuito responder a necessidades particulares recorrendo a atividades para atingir os objetivos determinados. É, deste modo, essencial definir os resultados a atingir com o cumprimento das fases da implementação do projeto. Estas fases vão, então, da planificação ao impacto (Pereira & Costa, 2004), pelo que é a definição dos resultados que permite avaliar o projeto relativamente à sua eficácia (Roldão *et al*, 2000). De forma a conseguirmos tirar considerações relativamente à eficácia das FPG torna-se relevante orientar estas conclusões para as questões do impacto da FPG, podendo este revelar-se *direto* ou *indireto* e um impacto *positivo*, *nulo* ou *negativo* (Cruz, Pombo & Costa, 2008). Neste âmbito verificámos que pelos docentes que frequentaram cursos pós-graduados em ambos os casos os impactos que se destacaram a nível pessoal (auto-impacto) estão associados ao enriquecimento e realização pessoal. Este último efeito vai também ao encontro daquele que foi partilhado pelos líderes que referiram impactos pessoais da formação a nível micro apontando a valorização pessoal e mais uma vez corroborando os dados do estudo global. Neste seguimento, e uma vez que nos referimos quando falamos de FPG a questões de benefícios monetários, é de ressaltar que a progressão na carreira foi referida apenas por alguns docentes do AELC contradizendo os testemunhos dos professores do CVG.

No que concerne ao impacto sentido a nível micro, constatámos que, em ambos os casos, foram partilhados por muitos docentes os efeitos da FPG na adoção ou alteração de estratégias de ensino e de recursos. Para além da aquisição de conhecimentos com implicações nas abordagens que são feitas aos determinados assuntos, atestámos a predominância de impacto ao nível das práticas reconhecendo-se como melhores e diferentes profissionais, mais atentos, mais reflexivos e com competências desenvolvidas ao nível das relações que estabelecem com os alunos. A atualização de conhecimentos profissionais e a melhoria do desempenho profissional foram também reportados como efeitos mais relevantes consequentes do estudo nacional. A este propósito a maioria dos líderes referiram que não sabem se a FPG tem efeitos na sala de aula e que esta formação não se traduz na alteração das práticas. Pelos docentes líderes do AELC salientou-se a ideia, contradizendo-se até, de que esta formação tem reflexos no desempenho dos docentes.

Relativamente ao meso-impacto reconhecido pelos docentes com FPG, e apesar de alguns docentes do AELC terem afirmado que não aplicam nada que tenha resultado da FPG que frequentaram, registámos em ambos os casos que os efeitos sentidos a este nível se refletem na alteração ou adoção de comportamentos e nas interações com implicações diretas nas suas práticas na escola, na informação disponibilizada aos pares e da formação destes, assim como na dinamização de espaços. Já os líderes dos dois casos em estudo mostraram-se relutantes face aos efeitos da FPG na escola, sem grandes certezas e sem apontarem efeitos visíveis. Ainda assim destacou-se pela sua frequência o reconhecimento da partilha entre pares.

Quanto ao macro-impacto comprovámos que no AELC este se refletiu sobretudo no desenvolvimento de investigações, na relação entre a sala de aula, a escola e a Universidade visando o desenvolvimento de trabalhos que aliam as suas atividades de docência à Universidade envolvendo os alunos e no desempenho de funções e participações fora da escola em contextos investigativos e educativos. Já os docentes do CVG afirmaram que o impacto nas práticas investigativas e educativas na comunidade se reflete, sobretudo, num maior reconhecimento e credibilidade das competências desenvolvidas. A este nível nenhum daqueles que desempenham cargos de liderança identificaram qualquer impacto, pelo que podemos também concluir que partindo dos dados recolhidos pela equipa responsável pela investigação de maior dimensão que onde menos se verificou a integração de competências desenvolvidas foi, entre outros aspetos, precisamente na relação com a comunidade educativa e na intervenção na sociedade.

No contexto do impacto da FPG nos vários níveis não podemos descurar o facto da análise dos programas de formação facultados pelas instituições de ensino superior terem revelado, na sua generalidade, formações que no caso da área educacional objetivavam essencialmente efeitos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade e por sua vez os planos de formação referentes à área científica disciplinar tinham implícitos os mesmos efeitos aos quais se juntaram os efeitos na sala de aula.

No seguimento dos motivos que levaram os docentes a ingressarem nos seus cursos pós-graduados, das expectativas, dos resultados e dos impactos surgiram inúmeras críticas. Pelos professores com e sem FPG e com e sem cargos de liderança emergiram as críticas que apontaram o trabalho realizado de forma solitária por parte dos docentes e o comodismo ou estagnação que por vezes os caracteriza. A maioria dos docentes pós-

graduados e dos líderes criticou a escola pela falta de aproveitamento e de rentabilização dos docentes pós-graduados associada à falta de conhecimento destas mais-valias. Ainda no âmbito das críticas desta vez endereçadas à direção por parte dos docentes com FPG emergiu a falta de rentabilização dos recursos humanos, justificada pela falta de conhecimento e de interesse por parte das direções relativamente a estes profissionais, das suas competências e das próprias FPG. Pelos pós-graduados de ambos os casos em estudo foi ainda criticado o facto das direções assumirem a experiência como sinónimo de mais conhecimento em detrimento da formação.

Quanto às críticas dirigidas à Universidade percebemos que, para além daquela que dominou no AELC que apontou o facto dos universitários não conhecerem a realidade das escolas, em ambos os casos foi referido por mais do que um docente pós-graduado a falta de adequação das FPG à realidade e como tal não respondem às necessidades do terreno. Neste seguimento surgiu ainda a crítica à falta de componente prática e à falta de especificidade das formações.

No que diz respeito às críticas feitas à Tutela emergiram por parte dos participantes na investigação a falta de valorização e reconhecimento da FPG, tal como a falta de incentivos e de apoios para a realização de cursos pós-graduados. Sobressai no âmbito das críticas à Tutela aquela que foi também referida por docentes com FPG que criticaram a falta de interesse pelos professores, pelas escolas e pelo ensino.

Por último, as críticas feitas pelos pós-graduados e por aqueles que ocupam cargos de liderança às políticas surgiram, na sua maioria, associadas à falta de progressão na carreira resultante da obtenção de diplomas pós-graduados, à falta de incentivos, de benefícios e de condições para realizar este tipo de formações. Ainda, não pelo facto de ser uma ideia partilhada pela maioria dos entrevistados, mas por poder ser o mote para uma reflexão, deparámo-nos com a crítica feita por parte de pós-graduados do AELC à forma considerada desadequada como é feita a formação de professores e a falta de exigência de competências científicas nas escolas.

No seguimento da realização das diferentes pós-graduações encontrámos algumas dificuldades na potencialização destas formações. Estas dificuldades resultam, sobretudo, segundo os participantes com FPG dos dois casos da sobrecarga de trabalho e da falta de aceitação dos colegas para colaborarem em momentos de partilha de (in)formação. Já por aqueles que desempenham funções ao nível da gestão e liderança escolar foi apenas mencionada a dificuldade que é avaliar e recompensar o mérito dos docentes.

Devendo na nossa ótica as avaliações visar a melhoria esta investigação não é exceção e atendendo a esta perspetiva também aos diferentes participantes foram solicitadas sugestões a vários níveis. Assim, no âmbito das sugestões deixadas por professores pós-graduados dos dois estudos de caso aos colegas destacou-se a sugestão que não entrem num processo de estagnação, que invistam na formação, que partilhem com os colegas e que selecionem a formação adequada ao contexto de trabalho e às funções que desempenham. Os líderes do AELC e do CVG sugeriram também que apostem continuamente na sua formação.

No que diz respeito às sugestões deixadas à escola pelos docentes pós-graduados dos dois casos destacaram-se a criação de momentos de partilha entre pares, tal como a rentabilização destes docentes a favor da formação dos colegas, que a atribuição de cargos e tarefas seja feita de acordo com as competências de cada docente e que exista uma redução da carga horária no período de realização da FPG. Esta última sugestão foi também deixada por líderes do AELC. No entanto, pelos professores com cargos de gestão e liderança de ambas as instituições, é de salientar as propostas dirigidas à escola para rentabilizar e reconhecer os docentes com FPG, para serem mobilizados para momentos de partilha com os colegas e para a formação dos pares.

Para a direção, foi sugerido pelos participantes com FPG que não sejam atribuídos cargos no período de realização das mesmas, acrescentando, tantos os pós-graduados do CVG como os líderes, que se valorizem e se recompensem os docentes que investem em cursos de pós-graduados.

Relativamente às sugestões deixadas para os cursos, destacou-se aquela que foi partilhada pelos docentes dos dois estudos de caso, ou seja, contemplar uma componente mais prática. Neste seguimento é de salientar a sugestão legada por docentes do AELC que seja considerada a aplicação do curso pós-graduado no contexto real de trabalho. Estas críticas reportam-nos de imediato para a ideia defendida por Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) de que se as formações realizadas tiverem como fundamento, sobretudo, teorias distanciadas do que é a realidade do professor, o docente não terá possibilidade de aplicar na sua prática os conhecimentos resultantes dessa formação, fazendo com que não seja tão útil quanto o desejado.

Das sugestões deixadas à Universidade foi unânime a partilha feita pelos participantes na investigação relativamente à proposta de haver uma articulação ou um estreitamento das relações entre a Universidade e a escola, contemplando visitas dos académicos às escolas ou a celebração de protocolos ou parcerias entre a Universidade e

a escola, de forma a que se conheça a realidade das escolas. Destacou-se também a sugestão referida pelos docentes pós-graduados que propõem que a Universidade seja o principal polo de formação e que a formação de professores seja obrigatoriamente realizada aqui.

No que respeita às propostas deixadas à Tutela torna-se importante destacar aquela que foi partilhada por docentes e líderes na defesa da criação de apoios financeiros à FPG e criar relações de proximidade entre a Tutela e as escolas de forma a conhecer a realidade.

Por fim, no que se refere às sugestões deixadas por docentes pós-graduados e por líderes às políticas, é de ressaltar a proposta de ser dada progressão na carreira. Torna-se também relevante voltar a aludir à proposta de repensar a formação de professores e à sugestão que esta passe obrigatoriamente pela Universidade, propostas da responsabilidade de docentes com cargos de liderança.

Assim, concluímos que apesar de serem muitos os efeitos positivos resultantes da FPG, ainda são muitas as críticas e sugestões deixadas, pelo que se eleva a existência de um contexto sem condições para uma potencialização destas formações.

Em suma, importa não descurar que “Uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para irem enfrentando desafios cada vez mais complexos.” (Zabalza, 2003, p. 46).

CAPÍTULO IV: O IMPACTO DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA DOS PROFESSORES

Um dos objetivos da investigação desenvolvida é precisamente a análise do impacto da FPG nos três níveis da ação profissional dos professores: na sala de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas no seio da comunidade em que se inserem (macro-impacto). A realização das entrevistas aos diferentes participantes fez emergir um quarto nível associado aos efeitos pessoais (auto-impacto), pelo que se tornou relevante definir o impacto da FPG também ao nível pessoal.

Não podemos deixar de admitir que ao mencionarmos impactos da FPG nos referimos a possíveis impactos, uma vez que não falamos de um efeito frequência → consequência, ou seja, não é por um docente frequentar um curso pós-graduado que passa a ser protagonista de todos estes impactos pelo que falamos de possíveis efeitos da FPG.

1. Impacto pessoal (auto-impacto)

Os cursos de pós-graduação provocam inúmeros impactos a nível pessoal. A FPG manifesta-se como um processo com repercussões ao nível do desenvolvimento pessoal, profissional e cognitivo. Estas formações revelam a existência de efeitos positivos na atualização e/ ou aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento, no enriquecimento e na realização pessoal e profissional, tal como na formação, na conquista e na valorização pessoal.

Do ponto de vista pessoal a FPG evidencia-se como um contributo para a confiança, para a autoestima, para a motivação e preparação daqueles que optam por a contemplar nas suas trajetórias académicas, podendo ainda contribuir para que estes se tornem profissionais mais organizados e rigorosos. Os efeitos da FPG refletem-se também no desenvolvimento de profissionais mais capazes, mais preparados, com uma postura resiliente, com diferentes perspetivas sobre si e com uma maior compreensão sobre os outros. Esta formação que ultrapassa a formação inicial e que tantas vezes surge associada à FC permite alargar horizontes e um enriquecimento cultural que podem assumir-se também como consequências do aumento do gosto pelo conhecimento, da vontade de continuar a estudar e a investigar e da vontade de querer saber mais.

Apesar de podermos admitir determinados impactos da FPG como impactos pessoais estes não deixam de ter repercussões profissionais, como a mudança de atitudes e de práticas do dia-a-dia, uma maior sensibilidade, uma maior capacidade para a tomada de decisão e para a justificação das práticas. A FPG pode-se, ainda, traduzir no enriquecimento do currículo do professor e ter consequências no que respeita à progressão na carreira e a uma possível bonificação.

2. Impacto na sala de aula (micro-impacto)

Ao nível da sala de aula (micro-impacto), são muitos os impactos percecionados, apesar de ser muitas vezes mencionado pelos diferentes participantes na investigação que os efeitos da FPG dos professores não se espelham neste espaço de atuação ou que as consequências dependem da área de realização desta formação.

A realização de FPG tem efeitos na sala de aula através da própria alteração de práticas, de dinâmicas, na alteração ou adoção de recursos, de atividades e de estratégias de ensino. A FPG permite que seja deixado à parte o receio da inovação no que concerne às estratégias de ensino, impulsionando a realização de mais trabalhos práticos, despoletando a discussão, tal como a alteração e a adoção de recursos bem como a criação dos próprios recursos. A FPG, através da teoria que a sustenta, faz eco nas práticas dos docentes permitindo justificar teoricamente as suas práticas e até mesmo refletir criticamente sobre as metodologias utilizadas.

A aquisição de conhecimentos na FPG reflete-se, posteriormente, num maior domínio, profundidade e rigor científico com que o professor os ensina, tal como na forma como aborda determinados temas e os exemplifica. O discurso do professor é também influenciado pelos conhecimentos adquiridos permitindo uma maior credibilidade do conhecimento que partilha. Esta credibilidade é também dada às funções que desempenha, conquistada por uma maior capacidade de interligar assuntos e fundir a componente científica com a técnica e a pedagógica resultante da frequência de FPG. Estes efeitos encontram-se estreitamente relacionados com outros efeitos dos cursos de pós-graduação associados a uma melhor preparação dos alunos e a um desempenho de qualidade do professor.

A FPG, de um modo geral, tem também impacto ao nível da planificação das aulas através de um maior cuidado na sua preparação e da capacidade de organizar as aprendizagens dos alunos. Permite, ainda, alterar a forma como decorrem as práticas em sala de aula, a forma de olhar para as situações e para as pessoas e a forma como se

ensina os alunos a olhar também para as coisas através da aquisição de ferramentas e de conhecimentos que possibilitem alargar horizontes.

A frequência de cursos pós-graduados espelha-se, na sala de aula, na vontade de aprofundar o trabalho que aí se realiza, numa maior capacidade de reflexão e na consciência sobre o currículo em ação, isto é, sobre a prática letiva. O impacto na sala de aula revela-se na transformação dos professores enquanto profissionais, num saber-fazer melhorado, numa experiência académica pautada por diferentes acontecimentos que, sendo positivos ou negativos, quando se replicam na sala de aula permitem uma atitude diferente sobre a forma de o encarar, revelando a consciência do que é ser professor, do que é ser aluno, do que é o ensino e do que é ensinar.

A FPG tem impacto na sala de aula na forma como o docente motiva, se relaciona e orienta os alunos, podendo mesmo tornar-se um exemplo para estes. Os docentes com FPG tornam-se profissionais mais atentos na sala de aula, mais conscientes, nomeadamente da realidade do contexto em que trabalham, mais rigorosos, mais tolerantes, mais sensíveis, mais competentes, mais responsáveis, mais organizados, mais confiantes. Aqueles que frequentam cursos pós-graduados, revelam-se, na sala de aula, docentes com mais à-vontade, mais reflexivos, mais preparados, mais adaptados e mais capazes de organizar o grupo e as suas práticas no tempo e no espaço. Tornam-se docentes com uma maior preocupação com a adequabilidade das práticas e com a necessidade de as melhorar, sendo mais capazes de resolver situações particulares, de integrar e de compreender melhor os alunos. Tornam-se, também, profissionais mais insatisfeitos, sobretudo com a sua situação entre os seus pares e os órgãos de gestão da escola. Em última instância estes docentes podem estabelecer uma ligação da sala de aula com o ensino superior, implicando os alunos em atividades da Universidade associadas muito frequentemente à investigação.

3. Impacto na Escola (meso – impacto)

O impacto da FPG nas escolas onde os professores prestam serviço é frequentemente questionado. Há mesmo quem duvide dos efeitos desta formação a este nível, quem assuma que não tem qualquer resultado ou quem defenda que os efeitos poderão ser mais ou menos consoante a área em que é realizada a formação. É também perceptível a falta de aceitação ou reconhecimento pelos pares relativamente àqueles que realizam cursos pós-graduados. Contudo são inúmeras as situações, as atitudes, os

comportamentos nos quais se repercutem ou poderão repercutir os efeitos da FPG, tal como o desenvolvimento de características pessoais que têm implicações ao nível meso.

A FPG dos professores permite que estes sejam “rentabilizados” para cargos ou funções adequadas à formação realizada, que criem novas oportunidades e que os créditos obtidos pela realização de um curso pós-graduado sejam utilizados para dar resposta ao cumprimento de horas de formação consideradas obrigatórias.

Os efeitos da FPG traduzem-se também na valorização pessoal, na autoestima e na autoconfiança dos professores reveladas na instituição onde trabalham, em ideias mais consolidadas, numa maior atenção face ao contexto, na forma de olhar para os alunos, nas possíveis intervenções com alunos com necessidades educativas especiais e na mediação entre os pais e professores destes alunos. Os professores pós-graduados são mais eficazes na resolução de problemas, na capacidade de dar resposta a questões do dia-a-dia e com uma maior consciência dos problemas da prática profissional do ponto de vista da Organização.

A realização de FPG tem, ainda, efeito no trabalho desenvolvido com os alunos, nas interações e relações que estabelecem, tal como nos recursos utilizados em diferentes momentos e ações da escola, assim como nas dinâmicas escolhidas e na adoção de diferentes formas de comunicação. Tem impacto na forma de ensinar os alunos a olhar para as coisas, na capacidade de justificar teoricamente as práticas realizadas até então de forma intuitiva, tal como na forma como articula a teoria e a prática e na alteração do modo de trabalhar. A FPG poderá ainda surtir efeitos na relação entre a escola e a Universidade com a possibilidade de envolver os alunos da escola em projetos das instituições de ensino superior.

A FPG tem impactos diretos na relação com os pares, na forma como trabalham e nas dinâmicas que criam. Os docentes com FPG manifestam-se como elementos estimulantes e motivadores para os colegas, podendo ser uma mais-valia na discussão e na partilha do conhecimento. Este conhecimento quando colocado ao serviço da escola poderá constituir um benefício para o desempenho dos próprios colegas, nomeadamente através da disponibilização de materiais em prol do desenvolvimento profissional dos pares, das ações de formação ou simplesmente através da partilha de conhecimentos em momentos informais. Os efeitos da FPG dos professores na escola refletem-se ainda na forma de trabalhar com os colegas, nos recursos utilizados no exercício de práticas específicas e no exemplo em que se tornam para aqueles com que privam na instituição onde lecionam. Os docentes com FPG tendem, igualmente, a tornam-se profissionais

mais disponíveis para ajudar e apoiar os colegas, para promover o trabalho em equipa e para colaborar na escola.

Com a realização de cursos pós-graduados, os professores adquirem com a realização de cursos pós-graduados mais reconhecimento das suas competências, mais rigor nas diferentes ações na escola e maior qualidade nas suas práticas profissionais.

Os professores com FPG revelam-se como profissionais com uma mente mais aberta, mais disponíveis para colaborar na e com a escola, para desempenhar um papel ativo no desenvolvimento e fundamentação de projetos e ações, para serem mais competentes, mais exigentes, mais eficazes, com uma maior capacidade reflexiva e de adaptação e com uma maior atitude científica. Os docentes com FPG são tendencialmente profissionais mais dedicados, com maior capacidade para a tomada de decisão, com uma intervenção mais refletida, com atitude crítica e com grande capacidade de adaptação.

A FPG contribui para fundamentar determinadas ações na escola, para compreender as diretrizes pelas quais se rege e os respetivos procedimentos.

Os efeitos da FPG dos professores testemunham-se ao nível meso também na forma de estar, na atenção dada a determinadas questões, na tomada de consciência do espaço de atuação e na visão de escola

A FPG poderá constituir, em última instância, um contributo para a escola com a realização de trabalhos académicos de natureza investigativa tendo a escola como campo de ação, tal como os professores pós-graduados constituírem influências que ao longo do tempo poderão levar a mudanças positivas das instituições escolares.

4. Impacto nas práticas investigativas e educativas (macro-impacto)

O nível macro é de todos os níveis aquele no qual menos se manifesta o impacto da FPG. No entanto, são múltiplos os efeitos sentidos por esta formação no que se refere às práticas investigativas e educativas na comunidade na qual se inserem os docentes.

A FPG tem efeitos nas relações que estabelecem, nomeadamente com os pais, com os encarregados de educação e com a própria comunidade.

Os cursos pós-graduados influenciam o desenvolvimento de investigações e a sua divulgação aos níveis nacional e internacional, podendo mesmo resultar na sua publicação. A FPG tem também consequências na forma como o docente que a frequentou dinamiza diferentes ações na escola quando estas são direcionadas para a

comunidade, tal como a criação de recursos de acesso à comunidade onde são divulgados os trabalhos desenvolvidos na Universidade.

Os efeitos dos cursos pós-graduados estão também muito associados à Universidade podendo manifestar-se na colaboração com o ensino superior em atividades de apoio à docência ou à investigação, na realização de trabalhos dos alunos em parceria com a Universidade e no envolvimento destes em projetos da responsabilidade das próprias instituições de ensino superior. Poderá ainda traduzir-se na apresentação à comunidade destes projetos e a Universidade constituir um espaço de divulgação dos trabalhos feitos com os alunos.

O macro-impacto da FPG revela-se no desempenho de novas funções na comunidade fora do contexto escolar, inclusivamente formativo, informativo ou até mesmo político. O impacto da FPG de professores nas práticas investigativas e educativas na comunidade manifesta-se na possibilidade de integrarem e desenvolverem novos projetos e na colaboração com organismos de âmbito educativo externos à escola.

Os efeitos da FPG surgem também associados a características pessoais que marcam a diferença nas várias intervenções. Os docentes com FPG revelam ter uma forma distinta de encarar a comunidade, uma maior credibilidade e reconhecimento das suas competências, uma maior exigência, um maior rigor no trabalho desenvolvido fora da escola e uma maior atenção ao meio.

Em suma, a FPG tem impacto direto e indireto, positivo, nulo e negativo. No entanto, focando este capítulo as questões do impacto direto, indireto e positivo, não podemos descurar que apesar de não se identificar efeitos negativos da FPG nos diferentes níveis de análise, importa compreender que esta formação poderá vir a manifestar, de acordo com a realidade, com as situações e consoante a área de formação realizada impacto nulo num ou vários níveis. Todavia, não havendo evidências da existência de impacto negativo da frequência de cursos pós-graduados estes assumem-se como um valor acrescentado para aqueles que obtêm diplomas de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, para aqueles com quem trabalham, para as instituições onde exercem funções, para os alunos e para a própria comunidade.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as FPG, os motivos que levam professores a frequentar diferentes cursos de pós-graduação, tal como o impacto dessas formações, torna-se essencial para compreender e até questionar diferentes dimensões do currículo e das práticas profissionais dos professores. Com a investigação levada a cabo pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre esta problemática, baseando-nos em dados de natureza empírica relacionados com o retorno do investimento em pós-graduações e com o impacto destas formações a nível micro, meso e macro aos quais se acrescentou o auto-impacto como resultado do estudo realizado.

Iniciámos esta investigação tendo como alicerce a ideia comprovada pela literatura e por investigações realizadas de uma lacuna ao nível de estudos que contribuíssem para a realização de uma análise do impacto da FPG em Portugal nos diferentes níveis. Constatámos também que, por um lado, são escassas as investigações realizadas que possibilitem uma perceção do impacto das FPG na vivência profissional daqueles que as frequentaram e, por outro lado, não se identificaram estudos que estabeleçam uma relação entre estas formações e as práticas pedagógicas e de gestão. Fomos ainda, inicialmente, movidos pela perceção de que a FPG dos professores é muitas vezes suportada financeiramente pelo ME através de bolsas, licenças sabáticas e dispensas de serviço. No entanto, este estudo revelou que esta realidade não pode ser generalizada, sendo quase nulo o número de docentes participantes no estudo que beneficiou de apoios monetários. Desta forma, sendo nossa intenção, mesmo que implicitamente, prestar contas face a este investimento, compete-nos afirmar que, ao contrário do que se previa, existe, efetivamente, uma grande falta de apoios para que os docentes possam investir na sua formação, em particular na FPG. Esta falta de apoios prende-se a questões não apenas monetárias, mas também logísticas, não somente da responsabilidade da Tutela, mas das escolas.

Conforme já referimos anteriormente, neste estudo tomámos como definição de currículo o conjunto de aprendizagens realizadas e de competências desenvolvidas pelo aprendente desde que entra até que sai de um processo de ensino-aprendizagem formal, contextualizado histórica e socialmente. Neste âmbito considerámos também o desenvolvimento curricular e o seu impacto, posicionámo-nos numa perspetiva que considera o processo de aprendizagem realizada ou em curso e as consequências do currículo oficial, real e oculto nas diferentes práticas profissionais. Desta forma, como

desejado, foi-nos possível analisar os efeitos da FPG dos professores, o que nos permitiu compreender a importância que o currículo teve para estes profissionais. Conseguimos, ainda, estudar os efeitos do currículo no desempenho profissional docente e assim penetrar no currículo dos cursos pós-graduados compreendendo de que forma estes são operacionalizados e de que forma o desempenho dos docentes é consequência do currículo da FPG. Porque falamos de currículo importa aludir à pouca estabilidade conceptual sobre este termo revelada nas diferentes noções que os professores, os líderes e gestores escolares e as próprias Universidades têm sobre ele e a sua operacionalização, tal como se manifesta através da análise dos planos de formação facultados. Estamos, assim, perante um contexto de polissemia e, mesmo quando este se circunscreve ao conceito de currículo como plano, há diferentes entendimentos quer em relação ao modo como responderam ao nosso pedido de acesso aos planos quer em relação ao próprio conceito de plano.

Visto que a FPG surge, frequentemente, associada à FC importa referir que com o findar da investigação e a comprovar os resultados preliminares (Faria, Reis & Peralta, 2016), os professores identificam diferenças substantivas entre a comumente designada por formação contínua e a formação pós-graduada. A FC é assumida pelos docentes pós-graduados e por aqueles que desempenham cargos de liderança – topo e intermedia – sobretudo como uma formação importante para dar respostas imediatas a necessidades pedagógicas. Desta forma, a FC entendida como um processo de resolução rápida de questões pedagógicas e de resposta a diferentes necessidades imediatas, emerge nesta investigação como uma formação de intervenção (Faria, Reis & Peralta, 2016). No entanto, esta formação acaba, por vezes, por despertar um lado perverso associado ao carácter obrigatório com implicações na avaliação de desempenho.

A premissa adotada para o desenvolvimento desta investigação foi confirmada, na medida em que se considerava a opção por determinada pós-graduação como o resultado, na maioria dos casos, de uma autoproposta decorrente de uma decisão individual, constituindo frequentemente um complemento à formação inicial e contínua, com valorização da componente investigativa. Constatou-se, ainda, tal como pressuposto, que a frequência de cursos pós-graduados está, sobretudo, associada a uma perspetiva de melhoria ou de enriquecimento dos conhecimentos dos professores visando a melhoria das suas práticas profissionais. Os resultados da investigação acrescentaram a este pressuposto, conforme revelavam os dados preliminares (Faria, 2015, 2016; Faria, Reis & Peralta, no prelo), que também a realização pessoal e a

obrigatoriedade para a lecionação constituem as principais razões para a realização de FPG. Neste âmbito não podemos descurar a ideia partilhada por Arroiteia (1996) de que é função do ensino superior, para além de promover formação especializada, possibilitar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências apropriadas ao exercício de uma profissão. Este facto leva-nos a considerar a FPG como uma formação de maturação (Faria, Reis & Peralta, 2016). Esta realidade faz-nos acreditar que a FC e a FPG não se anulam nem se substituem, mas podem complementar-se a favor do desenvolvimento profissional docente com efeitos (re)conhecidos nas diferentes práticas pedagógicas (*ibidem*).

Apesar de serem inúmeros os efeitos das FPG realizadas constatámos que existe uma grande necessidade de rentabilização destas formações. Neste domínio os participantes insistiram na sugestão de que seja feita a mobilização dos docentes pós-graduados para funções e cargos que permitam que as competências desenvolvidas possam ser colocadas ao serviço dos alunos, das escolas e da comunidade e que estas formações passem a ser reconhecidas pela escola e pela Tutela como uma mais-valia.

Mesmo que os resultados consequentes da realização de dois estudos de caso não se possam generalizar a toda a população docente frequentadora de FPG, cabe-nos recuperar também os resultados iniciais (Faria, 2015; Faria, Reis & Peralta, 2016; Faria, Reis & Peralta, no prelo) que tendiam precisamente para a importância concedida à FPG pelos docentes pós-graduados e pelos elementos com cargos de liderança. Porém, este critério nem sempre é ponderado aquando da atribuição de cargos ou funções por parte daqueles que lideram priorizando o perfil e a experiência.

Efetivamente, as conclusões da investigação confirmam muitos dos resultados iniciais que foram sendo apresentados no decorrer do estudo (e.g. Faria, 2015; Faria, 2016; Faria, Reis & Peralta, 2016; Faria, Reis & Peralta, no prelo). Verificámos que na sua maioria os cursos escolhidos pelos docentes estão inseridos na área educacional no domínio das Ciências da Educação, distanciados da área científica à qual se encontram vinculados os docentes. Trata-se de cursos pré e pós-Bolonha onde o papel ativo do aluno surge como principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, implicando a realização de muito trabalho autónomo individual ou em grupo. O perfil dos cursos de eleição dos docentes contempla aqueles que são marcados por uma componente teórico-prática e que abrangem, muitas das vezes, a hipótese de ensino *e-learning* ou *b-learning*. Estas formações têm, maioritariamente, implícitos impactos na escola e nas práticas investigativas e educativas na comunidade. Este facto subalterniza as

implicações dos cursos pós-graduados nas aprendizagens dos alunos, uma vez que a procura por determinada FPG não tem, na maioria dos casos, como objetivo ter efeito na sala de aula. Contudo, já os resultados preliminares da investigação apontavam para uma opinião positiva partilhada pela maioria dos docentes pós-graduados relativamente aos programas destas formações destacando a estrutura, a organização e o interesse (Faria, 2015). Porém, também os resultados finais da investigação demonstraram, corroborando os resultados ainda com a investigação em curso, que os planos dos cursos pós-graduados apresentam uma componente teórico-prática que, segundo a maioria dos docentes, não existe. Os professores que frequentaram grande parte destas formações afirmaram que existe um desfasamento entre a teoria e a prática assumindo os seus cursos como teóricos. A análise dos planos de formação levou-nos, ainda, à dificuldade em estabelecer uma relação entre as propostas de aprendizagem plasmadas no currículo formal e o entendimento que os próprios professores fazem destas.

Na investigação pretendíamos compreender de que forma os professores mobilizam na escola os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas na FPG tendo sido revelada a existência de inúmeras ações, competências e atitudes resultantes da frequência de cursos pós-graduados que acabaram por influenciar não apenas as práticas de sala de aula como também a própria escola. Considerando os objetivos desta investigação, diríamos que o objetivo que influenciou todo o processo está relacionado com a análise do impacto da FPG nos três níveis da ação profissional dos professores - na sala de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas no seio da comunidade em que se inserem (macro-impacto) – passado também a ser alvo de atenção e análise o impacto desta formação a nível pessoal (auto-impacto). Constatámos que numa primeira abordagem é frequentemente referida a ausência de efeitos da FPG pelos docentes pós-graduados e por aqueles que ocupam cargos de liderança. No entanto, no decurso da entrevista, os entrevistados vão nomeando um conjunto de efeitos resultantes desta formação. Este aspeto leva-nos a refletir sobre o verdadeiro impacto da FPG. Esta questão fez com que os resultados preliminares da investigação divulgados sofressem alterações e apesar destes apontarem para um impacto reduzido das FPG frequentadas nos diferentes níveis (Faria, Reis & Peralta, no prelo) verificámos, após a análise da totalidade dos dados recolhidos, que são muitos os efeitos desta formação, sobretudo efeitos de tendência positiva.

Reconhecemos que a FPG é vista, maioritariamente, como uma formação que se traduz em mais-valias. É, contudo, por vezes com alguma relutância que os sujeitos inquiridos o reconhecem diretamente, sobretudo, aqueles que ocupam cargos de gestão e liderança.

Em suma, são diversos, em número e natureza, os efeitos da FPG frequentada. Do ponto de vista pessoal reconhecemos, entre outros, a aquisição de conhecimentos, a autoestima, a realização pessoal, o desenvolvimento pessoal e profissional, para além da bonificação na carreira, mesmo que esta seja alguém daquilo que os professores desejam. No que respeita aos impactos na sala de aula, os muitos efeitos referidos, contemplam, por exemplo, a forma como os docentes passaram a abordar os conteúdos e a legitimidade com que o fazem e a adoção ou alteração dos recursos e das estratégias de ensino utilizadas. Por sua vez, na escola o impacto da FPG fez-se também sentir em diferentes situações, traduzindo-se, sobretudo na participação ativa em projetos, mas também nos comportamentos e atitudes revelados, nomeadamente, no trabalho e partilha com os colegas. Por último, no que respeita ao impacto sentido nas práticas investigativas e educativas na comunidade (macro-impacto) este é também alvo de reconhecimento na ligação da escola com a Universidade na realização de projetos, de investigações e nas apresentações públicas das mesmas.

Estes efeitos foram, tal como tantos outros, reconhecidos também por muitos daqueles que desempenham cargos de gestão e liderança nas escolas, acrescentando, entre outros aspetos, que a FPG dos professores é uma mais-valia para as suas práticas concedendo mais qualidade ao seu trabalho.

Falamos de formação de professores seja ela pós-graduada ou não leva-nos a falar de alunos e das suas aprendizagens. Apesar da FPG frequentada por professores, na sua maioria, não ter efeitos diretos nas aprendizagens dos alunos conseguimos identificar as suas influências. Novos recursos e estratégias de ensino – aprendizagem, diferentes formas de transmitir conhecimentos, conhecimentos mais consolidados e profundos, entre outros efeitos têm certamente repercussões nas aprendizagens daqueles que são ensinados por docentes que contemplam cursos pós-graduados nas suas trajetórias. Não podemos afirmar que os alunos ensinados por docentes pós-graduados têm melhores resultados, mas podemos afirmar que estes alunos têm ao seu dispor mais ferramentas que os podem conduzir ao sucesso.

Todavia, não podemos de todo assumir que o impacto da FPG é meramente positivo e reconhecido logo à partida por aqueles que a frequentaram e por aqueles que

os lideram. A FPG é questionada por muitos e levanta mesmo dúvidas numa primeira abordagem quanto aos seus efeitos. Porém, a análise dos dados recolhidos não revela registos de efeitos negativos da mesma.

Conseguimos compreender que existem diversas lacunas no que respeita à rentabilização dos conhecimentos e das competências dos docentes pós-graduados, justificadas, muitas vezes, pela falta de condições ou por serem privilegiadas outras características. No entanto, verificámos que existe, efetivamente, desconhecimento das FPG que possuem muitos professores por parte das escolas, das direções e dos próprios pares, já para não referir que, segundo alguns professores, este desconhecimento, e muitas vezes desinteresse, se alastra à Tutela.

São reconhecidas inúmeras competências e mais-valias resultantes da FPG, mas encontramos-nos perante um desvirtuar daqueles que podem ser benefícios para a escola e para a aprendizagem dos alunos. Este aspeto não deixa de nos remeter para as muitas funções que foram adicionadas nos últimos anos à responsabilidade dos professores, passando para segundo plano a verdadeira essência do que é ensinar e com que qualidade isto acontece. Podem as escolas e as direções ter como prioridades outras questões e até mesmo outros números, no entanto, não deixamos de nos referir a instituições que deviam ter como objetivo principal ensinar, formar e até mesmo educar. Ensinar, formar e educar com a maior das qualidades, com a máxima eficácia e eficiência e não olhar para números e para a poupança de recursos. Parece-nos, inclusivamente, que poderemos estar perante uma questão que chamamos de comodismo institucional, cuja tendência será para se manter, para contaminar aqueles que chegam de novo. Torna-se ainda mais grave a falta de rentabilização que se faz dos docentes com FPG quando muitos daqueles que têm o poder de rentabilizar, de ter um olhar atento sobre estas questões são também docentes pós-graduados.

Foi intenção da nossa investigação apresentar também recomendações possíveis e justificadas às instituições com responsabilidade na pós-graduação, ou seja, às Universidades que oferecem cursos pós-graduados e às escolas onde exercem funções os docentes com FPG. Pretendíamos, assim, que estas recomendações servissem de fundamento para uma reflexão aquando da conceção de cursos pós-graduados quando os que os frequentam são professores do EB e do ES, de forma a potenciar o seu impacto nas escolas e a serem “aproveitados” os docentes com FPG pelos órgãos de gestão.

Assim, para as instituições universitárias recomendamos que se tome consciência das implicações que uma boa ou má formação poderá ter no desenvolvimento dos profissionais docentes, nas suas práticas e em último caso nas aprendizagens dos alunos; que se preste atenção à realidade construindo currículos à medida das necessidades dos professores e que se procure perceber, junto do campo de atuação – EB e ES –, a realidade de forma a conseguir dar respostas adequadas a esta. Propomos, ainda, neste seguimento, que se promova uma aproximação da Universidade às escolas.

Para as escolas, e consideramos aqui também as direções, sugerimos que conheçam e façam por conhecer quem são os docentes pós-graduados que desempenham funções nas suas instituições; que compreendam que formações realizaram e o que estas implicam atendendo ao valor acrescentado que poderão ter, pois só assim se poderá ter legitimidade para preferir a experiência em detrimento das competências. Sugerimos que envolvam estes docentes em ações dentro e fora da escola permitindo-lhes colocar o seu saber em ação ao serviço da escola, dos alunos e da própria comunidade educativa. Propomos também às escolas que sejam criadas condições para que os professores possam, sem sobrecargas de trabalho e de burocracias, frequentar cursos pós-graduados assumindo-o como um investimento não apenas do professor, mas da própria escola que terá repercussões; que se mobilizem os docentes para cargos ou funções de acordo com as suas competências, levantando assim a questão de quantos professores ocupam cargos sem competências para os exercerem, mas que os assumiram e foram ficando, foram aprendendo a fazer, mas sem fundamento, sem um conhecimento legitimado. Grave ainda é haver docentes a ocupar cargos devido a relações pessoais que se estabelecem na hierarquia das instituições e não com base nas suas competências. Desta forma, sugerimos às escolas, compreendendo as suas direções, que conheçam, que se empenhem, que não tenham receio do trabalho que dá mudar estruturas e, se for preciso repensar a estrutura da própria escola que o façam.

No entanto, com o decorrer da investigação percebemos que estas recomendações se poderão alargar à Tutela e às políticas de educação baseadas no estudo de Eggins (2008) que manifestava a necessidade de se realizar, em cada país, uma recolha de dados globais relativamente aos cursos pós-graduados como contributo para a definição de políticas futuras. As nossas sugestões para as políticas e para a Tutela vão precisamente no sentido da criação de incentivos através de bolsas, licenças

sabáticas e dispensas de serviço, mas também retomando as bonificações com efeitos na carreira, mesmo correndo o risco de que esta seja a maior motivação para uma “corrida às pós-graduações”, mas não esquecendo que qualquer que seja a motivação está em causa a aquisição de mais conhecimentos que poderão beneficiar a educação em Portugal. Pode-se levantar neste contexto a questão “Mas há garantias de que as competências consequentes das FPG sejam devidamente mobilizadas para as instituições onde estes docentes prestam serviço?”, a resposta é “Não!”. Não há garantias de que as competências sejam todas mobilizadas ao serviço da escola, dos alunos, da comunidade, mas pelos dados recolhidos há sempre efeitos, muitos ou poucos, mas mais certamente do que a entrega ao comodismo e à estagnação. Propomos que se peçam contas às escolas sobre o desempenho dos docentes de acordo com a formação realizada e que se façam propostas de rentabilização e até de mobilização destes docentes para diferentes organismos educativos.

Sugerimos, por fim, que se aposte na educação e não nos referimos apenas à educação de crianças e jovens nem à formação profissional, falamos da formação universitária, da FPG não com o intuito de formar e exportar quadros, mas de forma a qualificar os nossos profissionais para que se assista de facto a um ensino de qualidade. Não basta olhar para os *rankings* e questionar porque é que a educação noutros países é melhor; é preciso fazer mais, é preciso apostar e mudar, é preciso olhar para as questões de fundo e a formação dos professores é cada vez uma questão de fundo no contexto educativo.

Estas sugestões remetem-nos, precisamente, para os três espaços de decisão curricular assumidos por Peralta (2012) e já apresentados num momento anterior: macro-espço (associado às decisões políticas e sociais); meso-espço (relacionado com a tomada de decisão de carácter organizativo e administrativo por parte da Tutela ou das escolas) e micro-espço (relativo às salas de aula, onde são tomadas decisões de natureza pedagógica e didática). Parece-nos que estamos, então, face à necessidade de repensar o currículo nos três espaços e não apenas ao nível da sala de aula do Pré-escolar ao ES, mas na Universidade, não descurando as questões da pedagogia e as implicações que o currículo terá não apenas na relação currículo → aprendizagem → qualificação, mas sobretudo na relação currículo → prática → saber e saber-fazer.

Importa ainda nestas considerações aludir a Kirkpatrick (1998) para quem a razão que deve determinar a realização de uma avaliação deve ser sobretudo a necessidade de circunscrever a eficácia do objeto avaliado. Assim, findada a

investigação e considerando os resultados obtidos somos levados a afirmar que a FPG, é, pelo seu impacto no terreno, uma mais-valia no panorama da formação de professores, ainda que, de um modo geral, o seja de forma indireta. Este aspeto poderá ter inúmeras causas que não somente o currículo da FPG em questão. Visto que verificámos discrepâncias entre os programas curriculares e as percepções partilhadas pelos docentes participantes face aos mesmos, podemos afirmar que as FPG frequentadas por professores têm impacto dependendo da apropriação que se faz das mesmas, dos objetivos e das expectativas que se tem ao optar pela frequência de cursos pós-graduados. Não falamos aqui de um impacto com implicações diretas no ensino-aprendizagem dos alunos até mesmo porque as FPG procuradas são, na sua maioria, afastadas da área científica disciplinar. Contudo, a existência de docentes pós-graduados foi assumida como um contributo para a maior eficácia das escolas, mesmo que existam opiniões que afirmam a existência de formações que em nada contribuem para a escola nem para as práticas que aqui se desenvolvem. A FPG dos professores foi também afirmada como um contributo para a melhoria do ensino e da aprendizagem, porém salvaguardando as questões da experiência e do perfil como elementos privilegiados.

Podemos ainda explorar a questão da qualidade das FPG, um conceito também debatido no quadro teórico da investigação considerando, segundo Fernandes (2009), que a planificação da formação é o momento preliminar de toda a avaliação com o objetivo de definir a qualidade que se espera que essa avaliação tenha. Atendendo, assim, ao facto do conceito de qualidade depender de critérios e experiências daqueles que o definem podemos assumir que do ponto de vista dos resultados as FPG realizadas são formações com qualidade, mesmo com todas as lacunas e críticas que lhes são apontadas. Porém, apesar de resultarem em efeitos positivos e mais-valias para as diferentes práticas dos professores e até mesmo ao nível pessoal, podemos questionar a qualidade do currículo dessas formações e da gestão curricular das mesmas. Deixamos, desta forma, as apreciações que daqui emergem como mote para a sua melhoria.

Por fim, compete-nos deixar linhas norteadoras para futuras investigações. Dando uma possível continuidade a este estudo, parece-nos oportuno aprofundar os efeitos diretos da FPG dos professores nas aprendizagens dos alunos, tal como compreender de que forma é feita a transferência de conhecimentos das FPG para as práticas dos professores no caso de FPG na área científica disciplinar. Neste sentido, poder-se-á ainda analisar as implicações da FPG realizada na área educacional no desempenho de funções ao nível da gestão e liderança escolar. Parece-nos, também,

que se torna urgente alargar esta investigação a outros países de modo a compreender se os impactos da FPG em Portugal coincidem, ou não, com os de outros países e quais as causas de possíveis discrepâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2012). O comparativismo avaliador e a teoria da modernização revisitada. In M., Alves & J., Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (1ªed.) (pp. 55-73). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alarcão, I. (2014). “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. In A., Costa, F., Souza & D., Souza (Orgs.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1ª ed.) (pp. 103 – 124). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Almeida, S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, E. & Bento, S. (2008). Mestrados em Portugal: tendências e modelos organizativos. VI Congresso Português de Sociologia – *Mundos Sociais: saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/612.pdf>.
- Arroteia, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal* (1ªed.). Universidade de Aveiro: Fundação Jacinto Magalhães.
- Bandeira, H. (s.d.). *Formação de Professores e Prática Reflexiva*. Disponível em http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF.
- Barbier, J. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (1995a). *Formação de Professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (1995b). Formação contínua e pós-graduação de professores em Portugal. In J., Gomez & V., Baptista (Ed.), *Educar, sem fronteiras/Educar Sin fronteras* (pp. 145-160). Universidades de Huelva e Faro.
- Carr, W. (1993). Reconstructing the Curriculum Debate: as editorial introduction. *Curriculum Studies*, 1, (1).

- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (4ª ed). São Paulo: Cortez.
- Chueiri, S. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, (39), 49-64. Disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1418&tp_caderno=1.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research Methods in Education* (5ªed.). London: RoutledgeFalmer.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf.
- Corbett, J. & Norwich, B. (2005). Common or specialized pedagogy? In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Eds.). *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education. Values into practice* (pp. 13 – 30). USA: RoutledgeFalmer.
- Correia, M. (2008). A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. *Analecta*, Guarapuava, Paraná, 9, (2), 11-20.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cruz, E. & Costa, N. (2005). Avaliação do Impacte de Cursos de Mestrado nos Professores-Mestres – o desenvolvimento do *Pedagogical Content Knowledge* de professores de Ciências Físico-Químicas. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra. VII Congresso.
- Cruz, E., Pombo, L. & Costa, N. (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de Ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8, (1).
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, A. (2009). Experimentar Bolonha: testemunhos de uma experiência. In F., Vieira (Org.), *Transformar a pedagogia na universidade* (1ªed.) (pp. 79-95). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cury, C. (2004). Graduação/ Pós-Graduação: A busca de uma relação virtuosa. *Educ. Soc.*, Campinas, 25, (88), 777-793.

- Cury, C. (2010). O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15, (43), 162-201.
- D'Unrug, M. (1974). *L'analyse de contenu*. Paris: Éditions Universitaires.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In Ph., Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Eggins, H. (2008). Trends and Issues in Post Graduate Education: A Global Review. *Trends and issues in postgraduate education: challenges for research international experts' workshop*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C., Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: Macmillan.
- Escudero, J. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, (7), 101-110. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.
- Esteves, M. (2010). Do projecto curricular de escola ao plano de formação dos professores: Sinergias e articulações a desenvolver. In C., Leite, J., Pacheco, A., Moreira & A., Mouraz (Orgs.) (2011), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 176-183). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). Complexidade da epistemologia do Currículo. In C., Leite, J., Pacheco, A., Moreira & A., Mouraz (Orgs.) (2011), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.
- Faria, A. (2015). Avaliação do impacto da Formação Pós-Graduada nos professores e nas escolas: dois estudos de caso – resultados preliminares. In T., Estrela (Ed.) (2015), *Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação* (pp. 142 – 156). Lisboa:

EDUCA/AFIRSE Portugal. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEAtas2015.pdf>

- Faria, A. (2016). A formação pós-graduada dos professores: que impacto? Resultados preliminares de dois estudos de caso. In D., Alves, H., Pinto, I., Dias, M., Abreu & R., Muñoz (Orgs.), *Livro de Atas V Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. (pp. 157 – 163). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <http://sites.ipleiria.pt/ipce2016/en/livro-de-atas-2016/>
- Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (no prelo). The impact of post-graduate programmes on teachers and schools. Two case studies: post-graduate teachers' perceptions. In *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.
- Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289 - 296. Disponível em: <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/14611/showToc>
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2009). Avaliação de Programas e de Projectos Pedagógicos. *Sapiens*. VIII Congresso Internacional de Educação.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In A., Afonso & M., Esteban (Orgs.), *Olhares e interfaces - reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez Editora.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3^a ed.). United States of America: Pearson.
- Flick, U. (Coord.) (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Aertmed.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33, (3), 182 – 188.
- Fonte, R. & Vasconcelos, R. (2002). A formação pedagógica de docentes universitários. Experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. In C., Oliveira, J., Amaral & T., Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 89-109). Braga: Universidade do Minho.

- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (6ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. (2012). As quatro idades do currículo em Portugal. In M., Alves & J., Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (1ªed.) (pp. 315-342). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), Direcção de Serviços de Informação Estatística em Ensino Superior (2011). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2008/2009]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. Disponível em http://www.gpeari.mctes.pt/Media/Default/StatES/Diplomados/DiplomadosEnsinoSuperior2000-2001a2008-2009/Diplomados_no_EnsinoSuperior_2000-2001_a_2008-2009.pdf.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gilbert, R. (1986). *As ideias actuais em pedagogia* (5ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Godoy, V., Neto, S., Menicucci, T. & Neto, R. (2010). A gestão escolar e as características necessárias para a tomada de decisão. *Revista Científica Eletrônica*, 2, (2), 159 – 164. Disponível em <http://www.facimed.edu.br/site/revista/?onChange=Ler&ID=47>.
- Gress, J. & Purpel, D. (Ed.) (1978). *Curriculum: an introduction to the Field*. United States of America: Clutchan Publishing Corporation.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In D., Stufflebeam, G., Madaus & T., Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2ªed.) (pp. 362-382). Dordrecht: Kluwer.
- Hesse-Biber, Sh. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research* (2ªed.). United States of America: SAGE Publications.
- House, E. & Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. In D., Stufflebeam, G., Madaus & T., Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2ªed.) (pp. 409-421). Dordrecht: Kluwer.

- Jackson, Ph. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In Ph., Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). New York: MacMillan Publishing Company.
- Jesus, A. (2008). *Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional*. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf
- Kelly, A. (1986). *O Currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harba.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs*. (2ªed.). United States of America: Berrett-Koehler Publishers.
- Krüger, H. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática* (p.39 – 52). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kuenzer, A. & Moraes, M. (2005). Temas e Tramas na Pós-graduação. *Educ. Soc., Campinas*, 26, (93), 1341-1362. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 57 (3), 371-389.
- Leite, C. (s.d.). *A Formação de Professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*. Disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf.
- Lepape, M. (1972). *Pédagogie et Pédagogies*. Paris: Donoel.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2ªed.). Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Lewis, S. (1902). *Curriculum Planinning for Better Teaching and Learning* (4ªed.). United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Lopes, M. & Pereira, M. (2011). Como as identidades configuram a formação – uma análise a partir da opinião de professores portugueses sobre efeitos da formação contínua. In C., Guimarães, P., Reis, A., Akkari & A., Gomes (Orgs.), *Formação e Profissão Docente* (pp. 34-59). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Mão-de-Ferro, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, A. (1997). Representação e Linguagem. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 10, 13-23. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/8178/1/RFCSH10_13_23.pdf.
- Marsh, C. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (4ªed.). USA: RoutledgeFalmer.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2010). *Evolução do programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010 – 2014*. Disponível em http://www.mctes.pt/archive/doc/evolucao_contrato_conf_ES_10set2010_final.pdf.
- Moreira, A. & Macedo, E. (2002). Currículo, Identidade e diferença. In A., Moreira & E., Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 11-34). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Carvalho, E. (2012). Políticas educativas e avaliação do desempenho docente: as teias de uma problemática. In M., Alves & J., Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (1ªed.) (pp. 75-102). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira, L. (2009). Dar aulas de porta aberta: brisa ou tempestade?. In F., Vieira (Org.), *Transformar a pedagogia na universidade* (1ªed.) (pp. 153-173). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Opitz, L. (1997). Da sustentável evanescência da representação. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 10, 77-81. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/8182/1/RFCSH10_77_82.pdf.
- Pacheco, J. (2003). Teoria curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *Seminário “O Currículo Regional”*. Açores. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>.
- Pacheco, J. (2008). Currículo: Entre Teorias e Métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39, (137), 383-400. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M. & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Patton, M. (2003). Utilization-focused evaluation. In T., Kellaghan & D., Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 223 – 244). Dordrecht: Kluwer.
- Peralta, M. (2005). *Currículo: O Plano como Texto – Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peralta, M. (2012). Inovação Curricular: A propósito do projecto metas de aprendizagem. In T., Estrela *et al* (Ed.) (2012), *Atas XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Revisitar os Estudos Curriculares – Onde estamos e para onde vamos?* (pp. 59-70). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal.
- Pereira, F. (2010). *A Avaliação do Impacto da Formação – Um estudo exploratório na Força Aérea*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Pereira, G. & Costa, N. (2004). A construção de Conceitos sobre Avaliação do Impacto da Formação: um primeiro passo para a acção. In A., Estrela & J., Ferreira (Eds.), *Actas XIIIº Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Regulação da Educação e Economia – Organização, Financiamento e Gestão* (pp. 381-387). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Pombo, L. & Costa, N. (2009). Avaliação de Impacte de Cursos de Mestrado nas Práticas Profissionais de Professores de Ciências – Exemplos de Boas Práticas. *Investigações em Ensino das Ciências*, 14, (1), 83 – 99.
- Pouzada, A., Martins, M., Lucas, C., Cabral, D. & Cristino, J. (2003). *Articulação Formação Graduada – Formação Pós-Graduada: Uma proposta de reflexão para o Conselho Académico da Universidade do Minho*. Disponível em <http://www.cac.uminho.pt/docs/gp-fgpg.pdf>.
- Projeto Educativo 2014 – 2017. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro. Disponível em <http://www.aelc.pt/agrupamento/projeto-educativo>.
- Projeto Educativo 2013 – 2017. Colégio Vasco da Gama. Disponível em <http://www.colegiovascodagama.pt/documentos/projectoeducativo/Projeto-Educativo-CVG.pdf>.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Tradução de Marques, J., Mendes, M. & Carvalho, M. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 41-59.
- Reis, P. & Tinoca, L. (2013a). *A Visão dos Líderes. Apresentação de resultados do estudo decorrente do questionário a diretores*. Comunicação apresentada no Seminário “O que fazemos com o saber adquirido pelos professores em formações pós-graduadas?”. Porto, Universidade Católica do Porto.
- Reis, P. & Tinoca, L. (2013b). *Impactos da Formação Pós-Graduada – pós-graduações, mestrados e doutoramentos. Desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada no Seminário “O que fazemos com o saber adquirido pelos professores em formações pós-graduadas?”. Porto, Universidade Católica do Porto.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação Curricular. In: A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade docente e o currículo*. Universidade de Aveiro. CIFOP. II Semana da Prática Pedagógica.
- Roldão, M. (Coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante*. (pp. 15 – 28). Coimbra: Edições Almerinda.
- Roldão, M., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ross, A. (2006). *Curriculum. Construction and Critique. Master classes in education series*. London: RoutledgeFalmer.

- Sá, M., Costa, N., Canha, M. & Alarcão, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, (1), 27-57.
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. & Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. (8ªed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologias de Pesquisa*. (3ªed.). São Paulo: McGraw Hill.
- Saviani, N. (2002). *Currículo – um grande desafio para o professor*. Disponível em <http://renatosampaio63.com.br/documentos/sobrecurriculo42180.pdf>.
- Scriven, M. (2011). *Key Evaluation Checklist (KEC)*. Disponível em http://michaelscriven.info/images/KEC_4.18.2011.pdf.
- Silva, F. & Mendes, G. (2011). Estudo de documentos curriculares como tradução de teorias e políticas. In C. Leite, J. Pacheco, A. Moreira & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 100 – 108). Porto: Porto Editora.
- Silva, T.T. (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo* (3ªed.). Brasil: Editora Autêntica. Disponível em <https://sites.google.com/site/teoriasdecursiculo/home/livro>.
- Souza, F., Souza, D. & Costa, A. (2014). Importância do Questionamento no Processo de Investigação Qualitativa. In A., Costa, F., Souza & D., Souza (Orgs.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1ªed.) (pp. 125 – 145). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Stake, R. (1975). *Program Evaluation – Particularly Responsive Evaluation*. Disponível em <http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20Approaches/Participant%20Oriented/Robert%20Stake%20-%20PROGRAM%20EVALUATION,%20PARTICULARLY%20RESPONSIVE%20EVALUATION.pdf>
- Stanley, W. (1992). *Curriculum for Utopia. Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. United States of America: State University of New York Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books.

- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Comunicação apresentada no Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon.
- Tavares, J. & Moreira, A. (Eds.) (1989). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências Fundamentais da Educação.
- Texto da Declaração de Bolonha* - Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Disponível em <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>.
- Thiesen, J. (2012). O que há “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?. *Educação*. Porto Alegre, 35, (1), 129-136.
- Tinoca, L., Reis, P. & Roldão, M. (2014). O impacto dos professores com estudos pós-graduados no sistema educativo português. In T., Estrela *et al* (Ed.) (2014), *Atas XXI Colóquio da Secção portuguesa da AFIRSE. Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6tRU9ZubaLUNW5lYVB4cTNyczA/view>
- Trindade, R. (2010). O Ensino Superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação In C., Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 75-98). Coleção Ciências da Educação. Porto: CIIIE/ Livpsic.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicado and London: The University of Chicago Press.
- Valentim, H. (1997). Existência e inexistência, uma representação linguística. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 10, 25 – 33. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/8182/1/RFCSH10_77_82.pdf.
- Vasconcellos, C. (2009). *Currículo: A Atividade Humana como princípio Educativo*. São Paulo: Libertad.
- Vieira, C., Vieira, I. & Cachapa, F. (2012). Efeitos do processo de Bolonha na procura global pelo Ensino Superior em Portugal. In A., Noutel, E., Brutton, G., Pires & I., Huet (Orgs.), *Ensino Superior: Saberes, Experiências, Desafios* (pp. 39-64). João Pessoa: Ideia.

- Vieira, F. (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5, (1), 10-27. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>.
- Vieira, F. (Org.) (2009). *Transformar a pedagogia na Universidade* (1ªed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F., Vieira (Org.) (2009), *Transformar a pedagogia na universidade* (1ªed.) (pp.17-35). Santo Tirso: De Facto Editores.
- White, C., Fox, R. & Isenberg, J. (2011). *Investigating teachers' professional learning in an advanced Master's degree programme*, *European Journal of Teacher Education*, 34, (4) 387-405. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.587115>.
- Wright, T. & Cochrane, R. (2000). Factors influencing successful submission of PHD Theses. *Studies in Higher Education*, 25, (2), 181-195. Disponível em <http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/M.Sewell/faq/publishing-research/WrCo00.pdf>.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ªed.) Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In O. Sousa & M. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate* (1ª ed.) (pp. 13 – 50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.